La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia define todo el sistema educativo como intracultural, intercultural y plurilingüe. Por ser una propuesta nueva, los alcances y contenidos de la educación intracultural todavía no han sido profundamente analizados, debatidos y definidos en la sociedad boliviana.

Este documento abarca principalmente la dimensión intracultural de la educación indígena originaria campesina; su propósito principal es contribuir a la comprensión de la intraculturalidad en los contextos indígena originario campesinos, analizando qué se entiende por la intraculturalidad y cuáles serían sus alcances y contribuciones, generando algunas sugerencias para la implementación de la intraculturalidad en la educación formal.

En esta perspectiva, busca identificar y analizar las prácticas y procesos de educación indígena originaria comunitaria no formal; conocer y analizar las experiencias de instituciones vinculadas a la temática y recoger los aportes de las comunidades y las organizaciones indígena originaria campesinas para la construcción de la propuesta para la educación intracultural, en cuyo proceso todos estos aportes fueron muy importantes.






ISBN: 978-99954-57-02-0
9 789995 457020

Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural

PIEB

2011

100 años de educación en BOLIVIA

Educación indígena originaria campesina:

Perspectivas de la educación intracultural

Tiina Saaresranta
Rufino Díaz
Magaly Hinojosa



Educación indígena originaria campesina:

Perspectivas de la educación intracultural

Educación indígena originaria campesina:

Perspectivas de la educación intracultural

Investigadora
Tiina Saaresranta

Asistentes de investigación
Rufino Díaz Maquera
Magaly Hinojosa Román



Programa de Investigación
Estratégica en Bolivia

La Paz, 2011

Esta publicación cuenta con el auspicio de la Embajada Real de Dinamarca.

Saaresranta, Tiina
Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural / Tiina Saaresranta; Rufino Díaz Maquera; Magaly Hinojosa Román -- La Paz: Fundación PIEB, 2011.
xiii; 130 p.; 23 cm. -- (Serie Investigaciones Coeditadas)

D.L. : 4-1-690-11
ISBN: 978-99954-57-02-2 : Encuadernado

INTRACULTURALIDAD / EDUCACIÓN INTRACULTURAL / EDUCACIÓN INDÍGENA / EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE / EDUCACIÓN COMUNITARIA / EDUCACIÓN ESCOLAR / ENSEÑANZA PRIMARIA / EDUCACIÓN INDÍGENA ORIGINARIA CAMPESINA / PROGRAMAS DE ENSEÑANZA / DESCOLONIZACIÓN / POLÍTICA EDUCATIVA / EDUCACIÓN BILINGÜE / REFORMA EDUCATIVA / FINES DE LA EDUCACIÓN / REFORMA DE LA EDUCACIÓN / EDUCACIÓN FORMAL / EDUCACIÓN ALTERNATIVA / SISTEMA DE EDUCACIÓN PLURINACIONAL / SANTA CRUZ / COMUNIDAD TAPUTÁ / LA PAZ / COMUNIDAD PAUJE YUYO

1. título **2**. Serie

Edificio Fortaleza. Piso 6. Oficina 601
Avenida Arce 2799, esquina calle Cordero
Teléfonos: 2432582 – 2431866
Fax: 2435235
Correo electrónico: fundacion@pieb.org
Servicio Informativo: www.pieb.com.bo
Casilla 12668
La Paz – Bolivia

Edición: Beatriz Cajías

Diseño gráfico de cubierta: PIEB

Diagramación: Edwin M. Hidalgo Q.

Fotografía de la portada: Yamila Gutiérrez

Impresión:

Impreso en Bolivia
Printed in Bolivia

Índice

Siglas

CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CEPOs	Consejos Educativos de los Pueblos Originarios
CEPOG	Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní
CNC-CEPOs	Coordinación Nacional de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios
CPE	Constitución Política del Estado
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
EIB	Educación intercultural bilingüe
EIIP	Educación intracultural, intercultural y plurilingüe
IOC	Indígena originario campesino
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PRATEC	Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas
UNIBOL	Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva

Presentación

El libro *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural* forma parte de un conjunto de iniciativas que se llevaron adelante en el marco del proyecto “100 años de educación en Bolivia”, promovido desde la sociedad civil con el objetivo de contribuir con información y análisis al debate educativo, aportar a mejorar la calidad y pertinencia de la educación e incidir en las políticas públicas nacionales, regionales y locales.

El proyecto nació en 2006, al mismo tiempo que el proceso de cambio en el país hacia un Estado Plurinacional, y como parte de las actividades conmemorativas del centenario de la creación de la primera escuela normal en Sucre, en el año 1909. En el marco del proyecto se realizaron ocho estudios referidos a temas educativos a cargo de prestigiosos investigadores; se organizaron talleres de información y estudio con operadores de políticas públicas, representantes de municipios y distritos educativos; y se publicaron y difundieron los resultados de las investigaciones.

A la publicación de *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural* se suman siete estudios y tres compilaciones con temas sugeridos por el Ministerio de Educación, y que abordan la educación rural primaria y secundaria, la educación indígena e intraculturalidad, la educación técnica, autonomías y educación, impacto de la migración en educación, primera infancia, violencia escolar y políticas educativas.

El proyecto contó con el auspicio y financiamiento de la Embajada Real de Dinamarca y fue ejecutado por el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) en su línea de promoción de la investigación relevante para el país, bajo la coordinación de Mario Yapu.

Godofredo Sandoval
Director del PIEB

Prólogo

En el presente trabajo, *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*, se analiza a la educación como eje central y articulador que contribuye al vivir bien, dentro del Estado Plurinacional de Bolivia desarrollando temas de lo plural, descentralizado, autonómico, democrático y de reconocimiento de la preexistencia de las naciones y pueblos indígena originario campesinos promoviendo una educación comunitaria. Asimismo, se realiza la reconceptualización teórica que nos permite comprender la diversidad en la individualidad de cada uno de nosotros, donde se respeta y garantiza la libertad de conciencia.

Los avances que se tienen dentro de la interculturalidad e intraculturalidad como descolonización de las ciencias de la educación hacia modelos propios de educación nos incentivan a producir una educación basada en nuestra identidad cultural, a desarrollarla mediante la enseñanza y el aprendizaje como un proceso cíclico o *feed-back*, donde no sólo nos apropiamos de la cultura, sino también nos lleva a valorarla, enorgullecernos de la misma, buscando formas de vida más dignas, más justas y libres de sometimiento. Este documento nos propone visualizar modelos cosmovisionarios, descolonizantes en lo intracultural andino, mestizoamazónico, donde la educación no es un instrumento de discriminación, sino que es una educación para la vida desde la práctica diaria para formar un ser humano plurinacional comprometido y orgulloso de sus raíces.

Por lo tanto, este documento resulta una interesante propuesta para quienes lo hemos leído, que nos vemos gratificados y enriquecidos con su contenido. Por eso, invito a leer la presente investigación que propone una práctica educativa muy valiosa en muchos sentidos, entre los que deseo destacar la posibilidad de incorporar y responder

a la forma de vida de cada cultura, promoviendo que sea difundida entre los compañeros que trabajan en esta labor tan grande como es la educación para así implantar políticas educativas desde la Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Por todo lo mencionado anteriormente, le proponemos un desafío a usted, compañero lector, a desarrollar con creatividad metodologías de trabajo en el aula y en la comunidad orientadas a una educación plurinacional descolonizada.

Félix Cárdenas Aguilar
Viceministro de Descolonización
Ministerio de Culturas

Agradecimientos

Por todo el apoyo brindado por la comunidad Taputá (pueblo guaraní) y por la comunidad Pauje Yuyo (nación kallawaya); a todos los comunarios, dirigentes y autoridades entrevistados de los diferentes ámbitos organizativos indígena originario campesinos y otras instituciones; y al Centro de Culturas Originarias Kawsay.

Introducción

En América Latina, los pueblos indígena originarios, desde el siglo pasado, han demandado una educación formal o escolarizada que respondiera a sus necesidades, idiomas y prácticas culturales. Los Estados han respondido mediante diferentes modelos de educación intercultural y bilingüe (EIB), que, sin embargo, muchas veces no han logrado alcanzar las expectativas de las organizaciones indígena originaria campesinas. En Bolivia, la aplicación de la educación escolar en la sociedad indígena originaria campesina es relativamente reciente, siendo que la implementación de las leyes educativas ha tenido deficiencias de cobertura en ese contexto.

En el año 2009, con la entrada en vigencia de la nueva Constitución Política del Estado (CPE), se conforma el Estado Plurinacional de Bolivia. Esto implica cambios en el ámbito educativo también. Para ser coherente con la lógica plurinacional del Estado, se establece que todo el sistema de educación formal sea intracultural, intercultural y plurilingüe (CPE, art. 78 (II)), además: democrático, participativo, comunitario y descolonizador (*Ibid.*, art. 78 (I)). Este compromiso que da la Constitución puede ser interesante desde la perspectiva indígena originaria campesina, siendo que, según las organizaciones nacionales indígena originaria campesinas, la educación escolar tiene la función de servir a sus intereses individuales, familiares y colectivos/comunitarios, para contribuir hacia la realización de sus derechos culturales, lingüísticos y territoriales como parte de la realización de su derecho a la autodeterminación (ver CONAMAQ *et al.*, 2004).

Hasta la fecha, existe una diversidad de investigaciones sobre las experiencias de educación intercultural y bilingüe en la educación formal boliviana. La mayoría de estas investigaciones han enfocado aspectos lingüísticos de la EIB (por ejemplo, López Flores, 2005; Limachi

Pérez, 2006; Pari Rodríguez, 2005) y hay algunos estudios sobre la aplicación tanto del idioma como de los contenidos interculturales en la escuela (Garcés Velásquez, 2009). Asimismo, se han producido evaluaciones y estudios sobre la implementación general de la Reforma Educativa en el nivel nacional (Contreras y Talavera, 2003, 2005; Proyecto Tantanakuy, 2004) y estudios sobre el funcionamiento de la EIB en contextos locales (ejemplo: Machaca, 2005). También hay investigaciones que proponen políticas lingüísticas y culturales para el país (ejemplo: Albó, 2002).

Para conocer sobre los procesos de educación intracultural comunitaria (no formal) y las propuestas educativas de las comunidades indígena originaria campesinas, existen algunos estudios producidos durante los últimos años. Por ejemplo, Zambrana (2008) ha investigado sobre los procesos de socialización y aprendizaje comunitario y Catalán Colque (2007) ha sistematizado y analizado una experiencia donde la comunidad indígena originaria ha asumido un rol importante en el proceso de educación formal. Asimismo, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) han producido investigaciones sobre los saberes propios de los diferentes pueblos y nacionalidades que representan. En el proceso de creación de las universidades indígenas en Bolivia y Ecuador, se han producido algunos documentos sobre las visiones indígenas de educación (Ministerio de Educación, 2009, y Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004). Existe muy poca literatura sobre la educación intracultural en el ámbito de la educación formal.

La Constitución Política del Estado de Bolivia define todo el sistema educativo como intracultural, intercultural y plurilingüe. Por ser una propuesta nueva, los alcances y contenidos de la educación intracultural todavía no han sido profundamente analizados, debatidos y definidos en la sociedad boliviana. Este documento abarca principalmente la dimensión intracultural de la educación indígena originaria campesina, sin trabajar directamente con los aspectos de la interculturalidad y plurilingüismo. Por tanto, su propósito principal es contribuir a la comprensión de la intraculturalidad en los contextos indígena originario campesinos, analizando qué se entiende por la intraculturalidad y cuáles serían sus alcances y contribuciones, generando algunas sugerencias para la implementación de la intraculturalidad en la educación formal.

Sin embargo, en la práctica, la educación intracultural no funcionará separadamente, sino en conexión con lo intercultural y plurilingüe, tomando en cuenta que la interculturalidad no

puede existir sin la previa y simultánea existencia de la educación intracultural. En cuanto a la relación entre la educación intracultural y la educación plurilingüe, está claro que existe una relación estrecha y casi inseparable entre el idioma y la cultura. Según Borgström: "El individuo desarrolla su visión de la sociedad y el mundo a partir del idioma que uno habla y en el cual uno piensa. (…) Se puede decir que el individuo, al aprender un idioma, asimila una cierta cultura, se desarrolla y al mismo tiempo se enlaza estrechamente con los que hablan el mismo idioma" (Borgström, 2004: 36)[1].

Desde este contexto y las delimitaciones temáticas establecidas, se ha definido el siguiente objetivo general para la investigación:

> A partir de prácticas, experiencias, propuestas e investigaciones anteriores sobre la educación indígena originaria comunitaria, alternativa o escolar, sistematizar, analizar y proponer pautas para el abordaje de la intraculturalidad en la nueva educación boliviana.

Los objetivos específicos (con sus preguntas u orientaciones aclaratorias) son:

1. Identificar y analizar prácticas y procesos de educación indígena originaria comunitaria no formal. (¿Qué es la educación comunitaria indígena originaria campesina?).
2. Conocer y analizar experiencias de instituciones (ONGs, otras instituciones, CEPOs) donde se hayan incluido aspectos de intraculturalidad, a fin de obtener aprendizajes para la propuesta de la intraculturalidad. (¿Qué se ha hecho/está haciendo en relación con lo intracultural?).
3. Conocer propuestas y visiones sobre el aporte de la educación indígena originaria a la educación formal intracultural desde diferentes actores. (¿Qué potencialidad tiene la educación indígena originaria campesina en relación con la educación formal?).

El presente trabajo de investigación presenta inicialmente las características principales de los lugares del estudio y la metodología utilizada; luego, sigue una breve contextualización de las políticas educativas durante la era republicana. El Capítulo Tres es una

1 Traducción propia del sueco.

conceptualización y fundamentación teórica sobre lo intracultural en el ámbito educativo; el Capítulo Cuatro contiene un bosquejo de los elementos centrales de la educación comunitaria indígena originaria campesina (en cuanto a sus finalidades, métodos, la dimensión territorial, sobre el rol de quien transmite los conocimientos y los contenidos); y el Capítulo Cinco, sobre las perspectivas de la intraculturalidad en la educación formal boliviana, que basa su análisis propositivo en las conclusiones de los dos capítulos anteriores. Con base en los anteriores análisis realizados, al final, se presentan algunas conclusiones y pautas para la inclusión de la educación intracultural en el nuevo sistema de educación plurinacional en Bolivia.

CAPÍTULO UNO

Metodología y lugares de investigación

1. Métodos de trabajo

Para desarrollar este trabajo, se ha aplicado el estudio etnográfico, complementado con algunos elementos de investigación jurídica. Es un estudio cualitativo, descriptivo, de carácter exploratorio y propositivo. Los resultados están fundamentados en aspectos teóricos, investigaciones y sistematizaciones de otros autores, así como experiencias, visiones y propuestas de pueblos, organizaciones y comunidades indígena originaria campesinos recogidas mediante el trabajo de campo. Para la obtención de datos, se han aplicado las siguientes técnicas: observación sistemática y estructurada; participación y observación participativa en actividades comunitarias; entrevistas, grupos focales y revisión de fuentes escritas.

Con base en el análisis bibliográfico y anteriores experiencias de trabajo propias, se pudo constatar que hay avances tanto teóricos como prácticos que ayudan a describir y entender el mundo de conocimientos-saberes-procesos de aprendizaje en las culturas indígena originaria campesinas. Al estudiar las formas propias de educación y aprendizaje comunitario, se concentró en cuatro campos temáticos: 1) producción/trabajo, 2) formas de comportamiento (valores, principios), 3) ejercicio de autoridad y organización, y 4) idioma/cultura/ritualidad. Sin embargo, por limitaciones de tiempo, no se podía producir un entendimiento en detalle de estas prácticas y procesos de aprendizaje. El tiempo del trabajo de campo fue repartido entre la investigación sobre la educación comunitaria no escolar, el análisis de la realidad educativa escolar de las comunidades y el recojo de propuestas y visiones de educación de estas comunidades. Las visiones, experiencias y propuestas de las comunidades de base fueron comparadas y analizadas en conjunto con la información

obtenida mediante las entrevistas con dirigentes y autoridades en niveles organizativos más altos.

El trabajo de campo se realizó en la comunidad Pauje Yuyo (municipio de Charazani, provincia Bautista Saavedra, departamento de La Paz), perteneciente a la nación kallawaya, y en la comunidad Taputá (municipio de Charagua, provincia Cordillera, departamento de Santa Cruz), perteneciente al pueblo guaraní, mediante entrevistas realizadas con dirigentes indígena originario campesinos de diferentes niveles y representantes de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. También, se realizaron entrevistas y diálogos con otros expertos en el tema, así como con profesores de las unidades educativas de las dos comunidades y autoridades educativas de las mismas zonas. La selección de las zonas de estudio tenía la lógica de abordar el tema desde dos ámbitos lingüísticos, culturales, organizativos y geográficos diferentes.

2. Sobre la zona de investigación guaraní

Actualmente, el pueblo guaraní habita en diversas zonas que están ubicadas en tres departamentos de Bolivia: la provincia Cordillera, en el departamento de Santa Cruz; las provincias Luis Calvo y Hernando Siles, en el departamento de Chuquisaca, y las provincias O'Connor y Gran Chaco, en el departamento de Tarija (CEPOG, 2007: 15). Una gran mayoría de guaraníes viven en la provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz conformando dos regiones: Isoso que a su vez se subdivide en Alto Isoso y Bajo Isoso, y Charagua, que se divide en Charagua Norte y Charagua Sur. Con la nueva administración política del Estado Plurinacional, estas dos regiones de población guaraní están con perspectivas de constituirse en una autonomía indígena con el nombre de municipio de Charagua.

2.1. Municipio de Charagua

El municipio de Charagua se encuentra asentado en la nación indígena guaraní, que ancestralmente estaba organizado en el sistema de *tentas*[2] y, posteriormente, capitanías, compartiendo identidad cultural, idioma guaraní, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión. En el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001, la población

2 Forma organizativa comunitaria guaraní.

del municipio de Charagua alcanzó a 24.427 habitantes, de los cuales 13.536 corresponden a la población indígena (55,41%).

2.2. Comunidad Taputá

La comunidad Taputá está ubicada en el municipio de Charagua, segunda sección municipal de la provincia Cordillera, en el departamento de Santa Cruz, situada en la zona geográfica del Chaco de Bolivia.

Según los testimonios de los comunarios, el lugar original de la comunidad estaba ubicado en una hoyada de las serranías de la comunidad actual a una distancia de aproximadamente seis kilómetros, denominada Itapuita, en el idioma guaraní, que hace referencia a la existencia de muchas piedras coloridas rojizas. A causa de un fenómeno natural de diluvio que puso en jaque a toda la comunidad, la población tuvo que trasladarse a otro lugar, que hoy es conocido con el nombre de Taputá, adaptado de la palabra original *ipitata* que en guaraní quiere decir "me quedo aquí". Por tal razón, a partir del año 1958, es conocida como la comunidad Taputá.

El territorio de la comunidad Taputá tiene una extensión aproximada de 15 km^2 y cobija a 40 familias, que ocupan espacios familiares con sus respectivos chacos de producción agrícola de forma particular. Sin embargo, el espacio global de la comunidad corresponde al conjunto de la sociedad comunitaria, por lo cual no existe una delimitación espacial específica familiar.

Los comunarios se autoidentifican como guaraníes porque sienten pertenecer a esa sociedad cultural, en relación con los *karays*[3]; además, es pertinente afirmar que hay un uso muy intensivo del idioma guaraní entre los comunarios.

La comunidad cuenta con su forma comunitaria de organización que es parte del sistema organizativo guaraní (Asamblea del Pueblo Guaraní); además, existe un comité de agua, organización de la juventud (jóvenes indígenas del pueblo guaraní), organización de mujeres productoras de artesanía, organización de la salud (a fin de gestionar las demandas de salud frente al Estado y la administración de medicamentos en su propia organización). El ámbito educativo está organizado por el *mburuvicha*[4] de educación y la junta escolar.

La actividad productiva fundamental en la comunidad Taputá es la agricultura, que se trabaja básicamente en los chacos designados

3 Los que no son guaraníes o son de otro lugar.
4 Autoridad en el idioma guaraní.

por la comunidad en una asamblea; por otro lado, está la ganadería, que consiste en la crianza de vacas, chivas, chanchos y gallinas y, finalmente, la actividad de la artesanía.

Existe migración temporal, principalmente para trabajar en la zafra azucarera de las empresas de Santa Cruz. Según testimonios de los comunarios, siempre ha habido familias que salen a otros lugares en busca de tierras, así como en la actualidad hay diez familias que se fueron a la repartición de tierras en otra comunidad que se llama Espino.

Actualmente, más del 50% de los comunarios practican la religión evangélica cristiana, dejando atrás la religión católica y las prácticas de espiritualidad ancestrales.

En la comunidad Taputá no existe una ONG activa orientada al apoyo educativo de las familias; sin embargo, los comunarios consideran a la iglesia evangélica como una institución importante en el campo educativo. Existen apoyos puntuales del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) para el fortalecimiento de la organización agropecuaria con algunas familias; asimismo, la empresa Plupetro financia a las mujeres artesanas.

En relación con los servicios básicos de la comunidad, no existe un apoyo desde el Estado, sino, más bien, existe una organización autónoma de agua (comité de agua) encargada de distribuir agua que viene de una red instalada desde las serranías de la comunidad a una distancia de ocho kilómetros Tampoco existe el servicio de energía eléctrica; sólo hay un motor generador de electricidad para eventos importantes en la comunidad.

3. Sobre la zona de investigación kallawaya

La nación kallawaya habita dentro de los límites de la provincia Bautista Saavedra del departamento de La Paz. Esta provincia se caracteriza por un relieve montañoso con presencia de numerosos nevados que forman la cadena de Apolobamba, parte de la Cordillera Oriental de los Andes. Asimismo, cuenta con una zona subtropical.

3.1. Comunidad Pauje Yuyo

Según la memoria histórica de los comunarios, la existencia de la comunidad Pauje Yuyo[5] data desde los tiempos inmemorables

5 *Pauje* es un ave que antes comúnmente se encontraba en la zona, y *yuyo* viene del nombre del río Yuyo.

anteriores al proceso de colonización española, y fue refundada el 12 de diciembre de 1954 como una comunidad originaria (Entrevista con Gustavo Huanca). Es una comunidad tropical que está en los pies de la nación kallawaya, en el cantón Carijana. Está ubicada a una distancia de 380 km de la ciudad de La Paz, lo que implica un viaje de 11 a 12 horas en flotas pequeñas, ya que el camino carretero está en condiciones precarias.

La forma de organización de la comunidad responde a una estructura organizativa sindical que pertenece a la matriz organizativa de la Federación de los Colonizadores, aunque con rasgos de la organización tradicional de los ayllus. También existe una organización reciente en proceso de creación en torno a la actividad minera de oro en el Río Pauje Yuyo; de la misma forma, existe una organización naciente de mujeres en torno a las actividades productivas, como la producción de miel, y, finalmente, está la junta escolar de la comunidad.

Según verificación de la acta de afiliación, existen 46 familias inscritas en calidad de afiliados a la comunidad y de ellas, 37 familias son activas, de acuerdo con el informe del secretario general de la comunidad (o *mallku*[6]). La comunidad está abierta a recibir nuevas familias como miembros, con el único requisito fundamental de disponer hijos para la inscripción a la escuela de la comunidad (Unidad Educativa Pauje Yuyo) y las documentaciones personales, como el carnet de identidad.

La base económica de la comunidad es la producción de coca, a cargo del trabajo de hombres, mujeres, jóvenes y niños y niñas. En los últimos tiempos, hay nuevas iniciativas de la producción de otros productos, como yuca, maní, arroz, maíz y plátano, porque —según afirman— la producción de coca no es muy sustentable, ya que la duración de la producción es por cinco años máximo; posteriormente a eso, la tierra ya no es factible para la producción. Por otro lado, está la actividad minera de oro, aunque una cooperativa está todavía en proceso de organización.

Los comunarios, en su mayoría, son migrantes de las alturas y valles, como la comunidad de Amarete, Carijana, Charazani y otras comunidades de la nación kallawaya y otras provincias de La Paz. En la comunidad se vivencia una diversidad de prácticas culturales y tradiciones. La gran mayoría de los comunarios habla quechua y una minoría, aymara; también hay familias trilingües (aymara, quechua,

6 Aunque la forma organizativa es sindical, los comunarios usan términos pertenecientes al sistema organizativo ancestral.

castellano). Los comunarios cuentan con una práctica pasiva de la religión católica y cristiana evangélica, con algunos rasgos de la ritualidad ancestral.

4. El contexto escolar en las dos comunidades participantes en la investigación

4.1. Comunidad Taputá

La unidad educativa “Elvio Suárez Alba” se fundó en el año 1952 con la llegada del primer profesor, Elvio Suárez Alba, quien tenía aproximadamente 16 años en aquel entonces y permaneció enseñando alrededor de 18 años en la comunidad. En sus inicios, la escuela funcionaba hasta el tercer curso de primaria, con un solo profesor que atendía de 30 a 40 estudiantes. En la actualidad, la unidad educativa funciona hasta el nivel de bachillerato con 221 alumnos y cuenta con 17 profesores. Los profesores han sido formados en institutos superiores —como las normales— y otros son bachilleres con formación técnica en algún instituto. De los 17 profesores, diez son bilingües español-guaraní. Tres de los profesores son de la misma comunidad, quienes, a la vez, participan activamente en la vida comunitaria. Hay una preocupación constante por incorporar profesores que hayan sido formados para el nivel secundario, ya que, actualmente, son profesores con competencias formales del nivel primario que están cubriendo el secundario.

En cuanto el idioma de enseñanza, los profesores dan una información heterogénea. No se enseña el idioma guaraní como materia, pero algunos profesores hacen conocer que la enseñanza se imparte parcialmente en guaraní, al menos hasta el sexto de primaria:

> Mira, yo, al dar mi clase, siempre doy mis clases en guaraní y castellano y ellos mismos, cuando yo les hablo en guaraní, los alumnos me tienen más confianza y me responden más rápido y participan de manera más activa. En cambio, cuando les hablo en castellano, tienen todavía esa dificultad de poder dominar el idioma castellano; siempre doy mis clases en dos idiomas (Entrevista con Ronald Andrés).

> …se enseña en guaraní a los alumnos, no se lo utiliza como una materia más o como un área más de aprendizaje. Por ejemplo, el inglés lo llevan como una materia; en cambio, aquí se lo utiliza como una herramienta de trabajo [el idioma guaraní], es algo

> transversal y se trabaja en el idioma guaraní (Entrevista con Jesús Francisco Fernández Hurtado).

Los conocimientos guaraníes no están incluidos en la malla curricular, pero los alumnos del colegio proponen que se enseñe historia, idioma, agricultura y artesanía guaraní (grupo focal, alumnos Unidad Educativa Elvio Suárez Alba). Toda la malla curricular y todos los contenidos están en castellano. Por ejemplo, en las clases de historia, se enseña sobre los héroes nacionales de liberación, pero los niños que salen del colegio no conocen sobre los héroes o personas significativas de la historia del pueblo guaraní (Entrevista con Benedicto Espinoza). En la perspectiva de los alumnos del cuarto curso de secundaria está el deseo de ir a estudiar a las universidades de Santa Cruz o a las normales de Camiri y Charagua.

A pesar de la ausencia de los conocimientos y saberes guaraníes en la malla curricular, hay algunos profesores guaraníes que, por su propia iniciativa, buscan formas de incluir la cultura guaraní en el ámbito escolar. El profesor responsable de educación física relata lo siguiente:

> …yo, como en mi tema de educación física buscaba un juego originario del sector guaraní… "tienen que traerme topo", les decía: "después vamos a jugar. Así jugaban nuestros abuelos, nuestros padres, eso es el juego a nivel guaraní", decía. Y algunos no sabían, y después cuando vieron ya cómo se jugaba, les gustaba, y casi como volibol, y ahí nomás sale el volibol, les decía yo… Es un balón, pero con colita y se hace de chala [de maíz] y liviano es, y rebota porque está pura chala. Cuando uno golpea, rebota hasta allá, no tan lejos, pero así, tres metros. Yo hacía las reglas así, tres metros uno frente a frente tiene que estar, eso, así se juega (Entrevista con Benedicto Espinoza).

Uno de los profesores del colegio cuenta sobre la participación de la comunidad en el ámbito escolar:

> …acá se trabaja mucho con la junta escolar, por ejemplo, en cada trimestre, hay una reunión general con todos los padres y profesores para dar un rendimiento, un informe de lo que ha hecho, las falencias que se encuentran los alumnos y cómo los padres deben colaborar para que sus hijos puedan rendir más; también se inculcan que los padres deben tener buena comunicación con sus hijos (Entrevista con Beny Suárez).

4.2. Comunidad Pauje Yuyo

Según los testimonios de los comunarios, la Unidad Educativa Pauje Yuyo pasó por tres etapas de constitución: la primera escuela funcionó a partir del año 1971-72 en la comunidad Pauje Pata, ubicada a un kilómetro al sur de la comunidad actual; posteriormente, se trasladó al borde del Río Pauje Yuyo, a seis kilómetros y, finalmente, a su ubicación actual. Un comunario originario del lugar expresa a modo de contar la historia de su comunidad:

> Más antes, no había [escuela], solamente había uno que se ponían como pagante. Ha funcionado tres años en la comunidad antigua, allí, detrás del cerro[7], más o menos el año 72 o 71, de ahí lo han dejado y el profesor era de Apolo, yo también he entrado ahí y apenas he estudiado hasta tercero básico (Entrevista a Gregorio Escobar).

La unidad educativa funciona actualmente hasta el nivel octavo de primaria, con 52 alumnos matriculados. La escuela cuenta con dos profesores (un profesor y una profesora), que atienden hasta el sexto de primaria y son pagados por el Estado; además, una profesora para séptimo y octavo cursos, contratada por la comunidad.

La gran mayoría de los adultos, jóvenes y niños de Pauje Yuyo hablan de forma cotidiana la lengua quechua; asimismo, hay algunas familias aymara hablantes. Dos de los profesores son aymara hablantes y uno, quechua. Sin embargo, la enseñanza escolar en su totalidad es impartida en castellano y el uso del idioma originario al interior de la unidad educativa está destinado a los espacios informales, como los recreos. Según cuenta uno de los profesores, él estaba predispuesto a enseñar en el idioma originario, pero hubo resistencia de los padres de familia y tampoco hubo apoyo de las autoridades educativas (Entrevista con Alejandro Patty Quispe).

En cuanto a los contenidos de la educación escolar, se implementa el currículo nacional. Según uno de los profesores de la unidad educativa de Pauje Yuyo, él tendría interés para adaptar el currículo al contexto local; sin embargo, es difícil, porque no cuenta con herramientas para hacerlo:

---

7 Había una población concentrada a un kilómetro de la comunidad actual, que era la comunidad antigua y que poco a poco fue bajando a su lugar actual, ubicado al otro lado del cerro.

> Cuando estamos como multigrado, es difícil prepararse así, sin tener apoyo de textos y los textos no nos muestran pues la realidad de la comunidad; en algún caso, toca, pero no siempre. Eso ya depende del profesor. Yo diría en un 15% toco la realidad de la comunidad, trato de contextuar (…) pero, no hay temas que se abarquen sobre los valores de la comunidad; en este caso, la comunidad tiene que decir qué contenidos, qué aspectos de la comunidad o comunitario quiere que desarrolle el niño (Entrevista con Alejandro Patty Quispe).

Según otra profesora de la misma unidad educativa:

> Los materiales escolares no reflejan la realidad del lugar. Ni los libros están pues de acuerdo a la región. Un libro compras, siempre está de la ciudad. "Dibuja tu ciudad". Yo, que vivo en el campo, no conozco la ciudad, ¿qué ciudad voy a dibujar? (Entrevista con Mercedes Yapaco Carrillo).

Como un intento de hacer algo práctico y relacionado con la vida productiva local, en la escuela hay una huerta escolar con la idea de practicar la siembra y el cuidado de productos locales con el apoyo de los padres de familia. Sin embargo, no se ha logrado dar suficiente mantenimiento y cuidado a la huerta; por ejemplo, el año pasado, los productos no han crecido hasta la cosecha (Entrevista con Mercedes Yapaco Carrillo).

CAPÍTULO DOS

Educación escolar y pueblos indígena originario campesinos en Bolivia

1. Breve mirada sobre la educación estatal en el ámbito indígena originario campesino en la historia republicana

El sistema de educación escolar o formal tiene una larga historia en Bolivia. Ya en el año 1880 la Constitución Política del Estado declaró que la instrucción primaria era gratuita y obligatoria (Mamani Capchiri, 1992: 79). Sin embargo, se dejó esperar hasta la actualidad para que se lo pusiera en práctica. A principios del siglo, 1920, ya existieron algunas escuelas indigenales en las zonas rurales, pero su función estaba vista desde la sociedad dominante como un instrumento de asimilación de la población indígena para “transformar al indio en un buen obrero, agricultor y soldado” (Choque Canqui, 1992:19). Al mismo tiempo, existió un gran interés de la población indígena para acceder a la educación formal institucionalizada, y se establecieron escuelas clandestinas “funcionando en las noches y a escondidas de los ‘patrones’, quienes castigaban a los que estudiaban y enseñaban” (CONAMAQ *et al.*, 2004: 11). En el año 1910 se fundó la primera escuela normal rural (Escuela Normal de Preceptores Indígenas en Supukachi), y luego otras tres; sin embargo, todas fueron clausuradas el año 1922 (Choque Canqui, 1992: 20-21). La Escuela Profesional de Indígenas de Warisata funcionó en los años 1930-40 y para muchos representa la primera experiencia de educación formal que haya tomado en cuenta la organización comunitaria (ayllu) en la educación[8].

8 Aunque existen visiones críticas al respecto. Según Choque Canqui (1992: 30), la función del consejo de amawtas (sabios comunitarios) en la normal de Warisata se redujo a tareas de disciplina escolar y de infraestructura.

Como resultado de la revolución nacional de 1952, se promulgó el Decreto Ley 10704 del Código de la Educación Boliviana (CEB) el 20 de enero de 1955. Hasta ese entonces, el 83% de la población en edad escolar no recibía ninguna instrucción escolar (CEB, Preámbulo). El propósito de esa nueva norma era la expansión de la educación formal a las zonas rurales para "dignificar el campesino" con el apoyo de la ciencia y la tecnología, con la finalidad de hacerle un eficiente productor y consumidor (CEB, art. 2). Según el Código de la Educación Boliviana, el idioma de enseñanza era el castellano. En el artículo 115 del Código que trata la alfabetización se mencionaba los idiomas indígena originarios de una manera discriminativa:

> La acción alfabetizadora se hará en las zonas dónde predominan las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo, como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüístico nacional. Para este efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano (CEB, Cap. X).

En los años 1960 y 70 se hicieron reformas parciales al Código de la Educación Boliviana; sin embargo, ninguna de estas reformas cambió algún aspecto sobre la educación indígena originaria campesina y mantuvieron el esquema de difundir una única cultura "boliviana" castellanizante (Albó, 2002: 29). El Código de la Educación Boliviana estuvo vigente hasta cuando se promulgó la Ley de Reforma Educativa No. 1565, del 7 de julio de 1994.

Desde los años 1980, las organizaciones indígena originaria campesinas de Bolivia han demandado activamente una educación que respete la diversidad cultural y lingüística del país[9]. Se habían ganado experiencias de implementación de la nueva propuesta de educación intercultural y bilingüe mediante proyectos piloto, principalmente en las zonas aymara, quechua y guaraní hablantes con el apoyo de UNICEF y otros. Al mismo tiempo, las agencias multi y bilaterales de cooperación internacional en Bolivia habían llegado a la conclusión que la educación monolingüe y monocultural en un país tan diverso como Bolivia no producía resultados eficientes de aprendizaje en la escuela.

Como respuesta a esta situación, en 1994, la nueva ley de Reforma Educativa declaró la educación nacional como intercultural y bilingüe,

9 Ver, por ejemplo: CSUTCB (1991) y Proyecto de Ley de Pueblos Indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía de Bolivia, del 6 de julio de 1992.

aunque, al mismo tiempo, su aplicación se delimitó principalmente a las zonas rurales (LRE, art. 1(5) y D.S. 23950, art. 9 y 11). La Reforma priorizó la enseñanza en la lengua materna indígena originaria (L1) durante los primeros tres años de escolaridad, pero con el propósito de gradualmente aumentar el uso de la segunda lengua (L2), el castellano, en aula. La organización curricular respondía a la lógica del "tronco común curricular de alcance nacional" y las "ramas complementarias de carácter diversificado" con la idea de dar espacio a requisitos locales de aprendizaje (D.S. 23950, art. 8-10). Mediante la Reforma se establecieron los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) y las juntas escolares y de núcleo como mecanismos de participación de los padres de familia en el ámbito educativo.

La implementación de la educación intercultural y bilingüe (EIB) mediante la Reforma Educativa comenzó en el año 1996 con enfoque en las áreas rurales de los pueblos aymara, guaraní y quechua. Según los datos existentes del año 2002, el 27% de las escuelas primarias en las zonas rurales declararon estar implementando la EIB. Si estas escuelas hubieran implementado la EIB en todos los grados y por todos los profesores, la implementación hubiera cubierto el 11% de los alumnos de primaria en el nivel nacional (Nucinkis, 2006: 39-40)[10]. En la práctica, la implementación de la EIB en la Reforma se quedó en el primer y segundo ciclo de la primaria y no en los demás ciclos y niveles de la educación (CONAMAQ *et al.*, 2004: 21). La EIB se aplicó casi exclusivamente en el área rural, aunque casi dos tercios de la población boliviana actualmente viven en centros urbanos (INE, 2001).

Como parte de la Reforma se inició la producción de materiales escolares en idiomas indígena originarios para los primeros años, se determinaron diferentes mecanismos de capacitación y formación de maestros, y se establecieron los CEPOs con la finalidad de contribuir a la EIB desde las visiones y necesidades de los pueblos indígena originarios. La Reforma creó la figura de los asesores pedagógicos, personas de recurso especialmente capacitadas en la modalidad EIB para brindar apoyo a los profesores. La implementación de la Reforma funcionó con un fuerte apoyo económico de fondos internacionales. En 2003, el 76% de los fondos del funcionamiento de la Reforma provenía de cooperación internacional (principalmente, préstamos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, así como

10 La implementación del 100% de la EIB en estas escuelas no era posible, porque no todos los profesores sabían el idioma indígena originario del lugar ni tenían suficientes conocimientos pedagógicos para manejar la EIB.

donaciones de Suecia, Holanda, Alemania y Dinamarca), mientras sólo el 24% era financiado por fondos del tesoro nacional (Contreras y Talavera, 2003: 54).

La implementación de la Reforma enfrentó varios desafíos. Especialmente, en su inicio, tuvo una fuerte oposición de los sindicatos de maestros. Muchos padres de familia en las comunidades indígena originaria campesinas, particularmente en los valles y el altiplano, dudaron sobre la enseñanza en los idiomas originarios, porque desde su punto de vista la enseñanza del castellano era una de las principales tareas de la escuela. Los profesores tenían dificultades de asumir el nuevo enfoque pedagógico basado en el pensamiento constructivista, así como manejar la enseñanza en la lengua materna de los alumnos y enseñar el castellano como segunda lengua; la mayoría de ellos tampoco tenía suficientes conocimientos para el manejo escrito de los idiomas indígena originarios.

El enfoque intercultural de la educación quedó muy limitado y el trato de los conocimientos indígena originarios en el nivel "folclórico". En la mayoría de los casos, la participación de las comunidades indígena originaria campesinas mediante las juntas escolares se limitó al control administrativo y de la asistencia de los profesores[11]. En el 2003, el Ministerio de Educación suspendió la asesoría pedagógica por falta de previsión de recursos (cuando se terminó el financiamiento externo) y por presión de sindicatos de maestros que siempre se opusieron a ésta (Nucinkis, 2006: 52)[12]. Como consecuencia, ya no había seguimiento a los profesores en la aplicación de la EIB y, poco a poco, se ha abandonado su implementación y los profesores han regresado al uso de métodos y materiales anteriores a la Reforma.

En el año 2004, las organizaciones nacionales indígena originaria campesinas sumaron esfuerzos para lograr la elaboración de una propuesta educativa conjunta "Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural" (CONAMAQ *et al.*). Esta propuesta va más allá de la concepción de la EIB de la Reforma, al definir que la educación "que planteamos está orientada a generar e implementar un proceso real de cambio en las relaciones de poder al interior del Estado y sociedad boliviana, mediante el respeto y fortalecimiento del control de nuestros territorios, el desarrollo y expansión de nuestras lenguas y el pleno desarrollo de nuestros usos y costumbres" (CONAMAQ *et al.*, 2004: 7).

---

11 Hay varios estudios que confirman estos aspectos. Ver, por ejemplo, Nucinkis (2006), CONAMAQ *et al.* (2004) y Contreras y Talavera (2003).

12 Ver un análisis más amplio sobre esto en Albó y Anaya (2003), pp. 253-259.

Las organizaciones propusieron una educación fiscal y gratuita; plurinacional, pluricultural y plurilingüe; comunitaria y participativa; productiva y territorial; científica, liberadora y espiritual (*Ibid*.: 50). El planteamiento educativo de las organizaciones indígena originaria campesinas no vio la enseñanza de/en sus lenguas y culturas limitada al asunto pedagógico-educativo, sino la definió fundamentalmente como un medio para transformar la sociedad mediante la obtención de relaciones de equidad y respeto mutuo entre las culturas bolivianas, para el ejercicio pleno de los derechos de los pueblos indígena originarios y el fortalecimiento de su autodeterminación.

2. La educación indígena originaria campesina como parte del proceso de cambio desde el año 2006

En el 2006, el nuevo gobierno de Juan Evo Morales Ayma inició una serie de reformas y un nuevo modo de gobernar el país orientado hacia el fortalecimiento de la dignidad, soberanía, productividad y democracia de Bolivia y de toda/os bolivianos para el vivir bien (Ministerio de Planificación, 2007). Según el Plan Nacional de Desarrollo, uno de los principios importantes que guían este proceso es el fortalecimiento de los derechos de los grupos anteriormente excluidos: niñas y niños, mujeres, pueblos indígena originario campesinos, personas mayores, poblaciones rurales, personas con discapacidad y adolescentes trabajadores (Idem, 2007: 27). El nuevo paradigma de desarrollo, o quizá una alternativa al desarrollo, el Vivir Bien, está basado en visiones de vida indígena originarias y una crítica contra los enfoques materialistas y antropocéntricos aún presentes en diferentes teorías de desarrollo. La nueva Constitución Política del Estado Plurinacional (2009) también hace referencia a los conceptos indígenas del vivir bien entre los principios éticos y morales de la sociedad boliviana que el Estado asume y compromete promover (art. 8).

La Constitución del 2009 establece la fundación del nuevo Estado Plurinacional de Bolivia, para enfatizar el hecho que Bolivia consiste de varias naciones con sus propias instituciones, características culturales, lingüísticas y otras. La nueva Constitución fortalece los derechos de todos los grupos marginalizados y, en especial, reconoce la existencia pre colonial y, en consecuencia, el derecho a la autodeterminación de los pueblos y nacionalidades indígena originario campesinos (art. 1 y 2).

Según la Constitución vigente, todo el sistema de educación formal es intracultural, intercultural y plurilingüe; asimismo, democrático, participativo, comunitario, descolonizador, productivo, territorial, liberador,

solidario y de calidad. La finalidad de la educación, entre otros aspectos, es el fomento del diálogo intercultural y los valores ético-morales (art. 78 y 79). Estos principios y valores ético-morales de la sociedad boliviana están expresados en el artículo 8 de la misma Constitución (principios: *ama qhilla, ama llulla, ama suwa, suma qamaña, ñandereko, teko kavi, ivi maraei* y *qhapaj ñan*[13]; y valores: unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien). Por ser los valores y principios de toda la sociedad, deben ser también parte de los procesos de socialización mediante la educación formal. Otros valores que se mencionan específicamente en relación con el sistema educativo son: la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos (CPE, art. 79).

El objetivo de la educación es la formación integral y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada a la formación individual y *colectiva*, vinculando la teoría con la práctica productiva, la conservación y la protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien. La educación tiene como objetivo contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad de todos los bolivianos y, en particular, la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, así como el entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado (*Ibid*., art. 80). Se reconoce y garantiza la participación social, comunitaria y de padres de familia en todo el sistema educativo (*Ibid*., art. 83).

En el año 2006 se inició el diseño del nuevo sistema educativo boliviano. Mediante el Decreto Supremo 28725, de mayo de 2006, se estableció la necesidad de abrogar la Ley de Reforma Educativa y se constituyó la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana. La propuesta de la nueva Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez estuvo en proceso de elaboración desde el 2006, recogiendo muchas de las propuestas de las organizaciones indígena originaria campesinas del año 2004. La nueva ley educativa ha sido aprobada por la Asamblea Plurinacional en diciembre de 2010. Coherentemente con la Constitución, esta disposición legal declara que todo el sistema de educación es intracultural, intercultural y plurilingüe,

13 No seas flojo, no seas mentiroso, no seas ladrón, vivir bien, vida armoniosa, vida buena, tierra sin mal y camino o vida noble.

productivo, territorial, laico y descolonizador. Según algunos expertos, la nueva ley es muy declaratoria y general y, por tanto, deja mucho espacio de interpretación de cómo concretizar el compromiso de lo intracultural, intercultural y plurilingüe (Sichra, 2010).

Según varios expertos entrevistados, la aplicación de la educación intercultural bilingüe (EIB) o la educación intracultural, intercultural y plurilingüe (EIIP) ha estado en suspenso en espera de la aprobación de la nueva legislación secundaria para especificar y poner en práctica lo estipulado en el nivel constitucional. Actualmente, las lenguas indígena originarias son usadas en el aula principalmente como apoyo para lograr la compresión de la enseñanza en castellano, y la educación "intercultural" se practica como la inserción de algunos aspectos folclóricos de las culturas indígena originarias en la vida escolar. Sin embargo, existen algunos proyectos de EIB funcionando con financiamiento externo en el oriente del país, como EIBAMAZ (Amazonia), PEI-TB (tierras bajas) y Época de Cambio (guaraní).

El Ministerio de Educación y Culturas ha iniciado un proceso de elaboración curricular con la finalidad de preparar condiciones para la implementación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe después de la aprobación de la nueva ley. El proceso de elaboración curricular ha sido influenciado por los sindicatos de maestros y ha contado con la participación de los CEPOs. Según el Ministerio de Educación y Culturas, la construcción del nuevo modelo educativo está sustentado en diferentes experiencias educativas, cuales son: la educación indígena originaria campesina comunitaria; la experiencia pedagógica de la escuela ayllu de Warisata y las propuestas psicológicas y pedagógicas contemporáneas, como son el enfoque histórico-cultural (que concibe el desarrollo personal como una construcción social y cultural) y la pedagogía liberadora. Los principios de este nuevo modelo de educación son: educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora; educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos; educación intracultural, intercultural y plurilingüe; educación productiva y territorial; educación científica, técnica, tecnológica y artística (Ministerio de Educación y Culturas, 2008: 21-22).

Comparando las políticas generales del Estado y su implementación actual en el ámbito educativo se pueden detectar algunas debilidades. La política general del gobierno enfatiza ejes como la descolonización; los derechos de los pueblos indígena originario campesinos; y el reconocimiento y fortalecimiento de la pluralidad lingüística y cultural. Sin embargo, el uso de los idiomas indígena originarios y

la aplicación de contenidos curriculares basados en conocimientos o saberes indígena originario campesinos son prácticamente inexistentes en la escuela. Una medida concreta en el ámbito educativo relacionada con los saberes indígena originario campesinos es el establecimiento de tres universidades públicas indígena originarias (UNIBOL) en regiones aymara, quechua y guaraní, mediante el Decreto Supremo 29664, del 2 de agosto de 2008.

CAPÍTULO TRES

Intraculturalidad en el ámbito educativo

1. ¿Qué es intraculturalidad en educación?

> *Por educación intracultural, tenemos que entender como algo grande. La educación no sólo es leer ni escribir, la educación es más grande. Podríamos decir, por ejemplo, existe un abuelito que no lee ni escribe, pero posee mucho conocimiento y educación. Podríamos decir que cada comunidad, cada región, tiene su propia cultura, su identidad cultural; entonces, cada región tiene su intraculturalidad y lo intercultural va más allá, es una relación entre culturas, es respetarse unos a otros entre culturas.*
> (Entrevista con Eloy Guarayo).

Este estudio trata de contribuir al análisis y reflexión sobre los caminos a tomar frente a la dimensión intracultural en la educación boliviana. La educación intracultural tiene sus bases en la propuesta educativa indígena originaria campesina del año 2004, donde las organizaciones han definido su visión de educación formal en conexión con la construcción de una nueva sociedad boliviana, donde el fortalecimiento de la identidad cultural y la autodeterminación están entre los ejes centrales. Según las organizaciones nacionales indígena originaria campesinas, el sistema de educación plurinacional debe tener sus fundamentos filosóficos en lo intracultural basado en los "propios valores y principios de nuestra cultura, cosmovisiones, ciencia y tecnología, modelos productivos y económicos basados en nuestras formas de organización sin descartar los conocimientos de la ciencia y la tecnología universal" (CONAMAQ *et al.*, 2004: 50).

El concepto de intraculturalidad en términos generales puede ser definido como:

> La relación de una cultura, etnia o pueblo consigo misma; es decir, se refiere al proceso de recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia de sus componentes, mediante sus diversos elementos, rasgos y valores ancestrales (PROEIB Andes y CEPOs, 2006: 36).

La intraculturalidad está presente en diferentes ámbitos de vida, como, por ejemplo, en lo jurídico[14] y en las formas de organización y estructuración de una sociedad, especialmente en países como Bolivia que han asumido el reto de construcción de un estado plurinacional. La intraculturalidad en relación con el ámbito educativo puede ser definida como:

> Una actividad que recupera, revaloriza y usa los saberes y los conocimientos ancestrales y locales, en particular aquellos producidos por los pueblos originarios, relacionados con sus formas sociales de vida, sus conocimientos técnicos, el manejo de los recursos naturales, los valores y las concepciones religiosas, entre otros (Consejo Educativo de la Nación Quechua, 2007: 15).

El Ministerio de Educación y Culturas señala que la educación intracultural tiene finalidades relacionadas con el fortalecimiento de la identidad cultural de todos los bolivianos:

> La educación intracultural promueve el reconocimiento, la revalorización y desarrollo de la cultura originaria y pueblos urbano populares, a través del estudio y aplicación de los saberes, conocimientos y valores propios en la vida práctica y espiritual, contribuyendo a la afirmación y fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígena originarios y de todo el entramado cultural del país (MEC, 2008: 23).

Un profesor entrevistado sintetiza el concepto de la educación intracultural de una manera fácil de comprender:

> Intracultural comprendo que es que el niño tiene que aprender en su propia cultura, tiene que valorar, aplicar, valorar su propia cultura de su padre (Entrevista con Alejandro Patty Quispe).

---

14 En el ámbito jurídico, se habla, por ejemplo, de derecho propio indígena originario (intra) y de la interlegalidad (interculturalidad en el ámbito jurídico de una sociedad).

Según el presidente del Consejo Educativo del Pueblo Chiquitano, la intraculturalidad, lo intercultural y lo plurilingüe se relacionan de la siguiente manera en la educación:

> Como su nombre ya lo dice, "intra" quiere decir lo nuestro, tiene que partir de lo que tenemos, de lo que hay, la interculturalidad sería el acompañamiento de todas las culturas, para partir al plurilingüismo en el ejercicio pleno de lo que es la aplicación de las lenguas originarias que existen en nuestro territorio (Entrevista con Alejandro Alegre).

En el nivel de comunidades de base, existen reflexiones y aportes de cómo encarar la cultura propia dentro de la educación escolar. Según la comunidad quechua Kuyupaya, de la provincia Ayopaya, departamento de Cochabamba, una educación surgida de los intereses y necesidades de las comunidades y organizaciones indígena originarias parte de las siguientes definiciones en relación con los conocimientos intra e interculturales:

> En esta interpretación, las raíces de la educación comunitaria son la vida misma de los comunarios ("nuestra vida"), mientras que el tronco curricular correspondería al conocimiento campesino-indígena ("nuestro conocimiento"). Finalmente, las ramas representarían el conocimiento complementario que viene de fuera de las comunidades y que igualmente es necesario para la vida comunal ("el saber de fuera") (Garcés Velásquez, 2009: 98)[15].

Según la perspectiva de esta comunidad, la educación parte de la vida y el conocimiento propio, y se relaciona con los conocimientos de otras culturas en la parte posterior (las ramas del árbol); entonces, las relaciones entre lo intra e intercultural están al revés de lo que fue el enfoque de la Reforma Educativa. En este entendimiento de la intraculturalidad se asume que "en Bolivia hay muchos árboles educativos formados por muchas raíces que alimentan diversos troncos" (Garcés y Guzmán, 2003: 29).

La educación intracultural puede ser entendida como una educación donde el orientador de sus fines, contenidos y formas son los modos de ser, los procesos históricos y los contextos socio-culturales

15 Según lo sistematizado del resultado de un taller del 25 al 26 de abril de 2000 en la comunidad Kuyupaya.

y territoriales de cada cultura nacional, con procesos de aprendizaje desde, en, sobre y para la cultura propia. Entonces, la educación intracultural puede ser comprendida como una educación con identidad propia, de acuerdo con cada cultura local o regional; y en el nivel nacional, una "bolivianización" de la educación, reflejando los aportes de todas las culturas nacionales y, en especial, de las culturas indígena originaria campesinas, porque estos pueblos y naciones son el origen de la población boliviana (CPE, art. 2) y constituyen la mayoría en el país (INE, 2002). En la aplicación curricular existirían variaciones según las necesidades de educación de las culturas de cada región. La intraculturalidad en el sistema educativo implica un *cambio estructural*, donde se parte del reconocimiento de la diferencia en el manejo de conocimientos y saberes que hay entre las culturas indígena originaria campesinas y las no indígenas (ver abajo: Reascos), y de ahí se produce todo un nuevo enfoque en cuanto a los objetivos de educación, espacios, actores, la relación entre el individuo y la comunidad en el proceso de aprendizaje, y otros.

2. ¿Por qué una educación intracultural?

> *Cada pueblo indígena originario, a lo largo de su milenaria existencia, ha desarrollado, ha acumulado y ha definido una vasta riqueza de conocimientos, saberes y prácticas sobre la relación con la naturaleza, el manejo equilibrado del ecosistema, las técnicas de producción eficaz, las formas de relación socio-afectivas y su propia espiritualidad. (…)*
> *El propósito de toda cultura es que tales conocimientos y saberes puedan ser compartidos con personas de la propia cultura y con individuos pertenecientes a otras culturas, y transmitidos a las futuras generaciones por medio de la educación tanto escolarizada como no escolarizada.*
> (Consejo Educativo de la Nación Quechua, 2007: 14-15).

Según esta definición del CENAQ, la educación intracultural es una necesidad natural de cada pueblo y nación para reproducir y desarrollar sus conocimientos, prácticas y tradiciones de generación a generación y que, sin ello, se muere la cultura y la lengua. Esto mismo está afirmado por Garcés y Guzmán: "Si nuestros propios procesos educativos no forman parte del tronco de nuestra cultura, entonces estaremos contribuyendo a que desaparezcamos como pueblos originarios y a que desaparezcan los elementos que nuestros

grupos culturales tienen que ofrecerle al mundo como alternativa de vida" (2003: 67).

El debate sobre la educación intracultural demuestra que el colonialismo intelectual y de conocimientos aún no ha terminado[16]. Esto ha sido reconocido y reflexionado también en el ámbito internacional por el sistema de las Naciones Unidas. El Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la Situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Indígenas ha constatado que la imposición cultural en el ámbito educativo se ha manifestado en muchos países en: "… la tendencia de usar la escuela como un instrumento privilegiado para promover la asimilación de los pueblos indígenas al modelo cultural de la mayoría o de la sociedad dominante" (E/CN.4/2005/88: parágrafo 41). Asimismo, diferentes autores confirman que un conocimiento objetivo de la realidad no existe y que los procesos de aprendizaje siempre funcionan mediante la cultura (Lahdenperä, 2004: 21-23).

Sin embargo, muchas personas han malentendido el propósito de la educación intracultural como un intento de los pueblos indígena originarios de aislarse del contexto nacional, de los procesos de modernidad o encerrarse en el estudio sobre sus culturas y saberes. Algunas críticas expresadas sobre la propuesta de la educación intracultural manifiestan que no se puede enseñar lo intracultural, puesto que culturas puras no existen, sino todas las culturas en Bolivia siempre se han relacionado entre ellas y son interculturales. Es necesario clarificar que la propuesta de educación intracultural no parte del aislamiento, exclusión, purismo o idealización de las culturas, saberes y conocimientos indígena originario campesinos, sino está basada en las necesidades educativas de la realidad boliviana actual, fundamentada por aspectos pedagógicos y los derechos humanos de los pueblos indígena originarios, y para enriquecer los saberes, conocimientos y ciencias bolivianas. Según los entrevistados, está clara la visión que la tarea del sistema educativo es facilitar a los alumnos conocimientos tanto de la cultura propia como de otras culturas. Según el presidente del CENAQ, una parte importante de la intra e interculturalidad es el trato equitativo y respeto mutuo:

> La intraculturalidad es que cada cultura se reconozca a sí misma, tiene que verse a sí misma, y luego tenemos que pensar en la interculturalidad. No tiene que existir el pensamiento de que una

16 Ver, por ejemplo, Smith (2001).

> cultura está sobre otra, no tenemos que menospreciar porque una es mayoritaria en población u otros factores, tienen que convivir todas las culturas en respeto mutuo (Entrevista con Juan Zurita Escalera).

La experiencia boliviana de Reforma Educativa y otras similares en América Latina señalan que la interculturalidad en el aula y en la sociedad en general no puede funcionar antes que las culturas puedan interrelacionarse en condiciones de igualdad sin el sometimiento de una a la otra[17]. Es falso hablar de la interculturalidad, que también es uno de los principios centrales de la nueva educación boliviana, sin tomar en cuenta que existen relaciones inequitativas de poder entre las culturas bolivianas. Para llegar a una relación equitativa entre culturas indígena originarias y otras en el ámbito educativo, es necesario que los saberes, conocimientos, técnicas, valores, principios, historias, etc. de los pueblos indígena originario campesinos sean tratados en el mismo nivel y con la misma importancia que los mal llamados conocimientos "universales"[18]. Según el CENAQ:

> El objetivo de la intraculturalidad es contribuir a afirmar y a fortalecer la identidad cultural de los pueblos y de las naciones indígenas. Se considera una etapa previa e indispensable para desarrollar, profundizar y recrear esos saberes y, al mismo tiempo, para generar condiciones para un diálogo equilibrado y horizontal con otros conocimientos y saberes externos (2007: 16).

Según las orientaciones dadas por las organizaciones indígena originarias de Bolivia, la relación entre lo intra e intercultural en el ámbito educativo puede ser definida de la siguiente forma:

> La concepción de interculturalidad del movimiento de las naciones indígena originarias está cimentada en: las relaciones igualitarias y de respeto mutuo entre las diferentes culturas [interculturalidad][19]; el fortalecimiento de la identidad cultural [intraculturalidad]; el desarrollo de la lengua originaria y el castellano como segunda lengua

---

17 Por ejemplo, Boaventura Sousa Santos ha desarrollado esto.

18 Pienso que es una señal de la persistencia del colonialismo interno en Bolivia que se siga hablando de los conocimientos "universales", cuando en realidad en el mundo existen una diversidad de conocimientos y ciencias (por ejemplo de diferentes culturas asiáticas), no solamente los llamados "occidentales".

19 Los conceptos en corchetes son de la autora.

> [plurilingüismo] y la gestión territorial con autonomía como una forma de ejercer el poder político en nuestros propios territorios [autonomía] (CONAMAQ *et al.*, 2004: 9).

Por tanto, la intraculturalidad es un prerrequisito para poder trabajar la interculturalidad, y, al mismo tiempo, es una finalidad en sí, un derecho humano de los pueblos indígena originarios. Este derecho está garantizado, por ejemplo, mediante el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, de la Organización Internacional del Trabajo, vigente en Bolivia como ley nacional desde el año 1991. El convenio estipula que los programas y servicios educativos en el contexto de los pueblos indígena originarios deben ser "desarrollados y aplicados en cooperación con los mismos pueblos, con la finalidad de responder a las necesidades particulares de los pueblos indígenas, y deben abarcar la historia, conocimiento y técnicas indígenas[20], los sistemas de valores y todas las demás aspiraciones sociales, económicas y culturales de los pueblos indígenas" (Convenio 169 de la OIT, art. 27(1)).

Este reconocimiento implica en la práctica que el Estado debe contar con mecanismos adecuados para que los mismos pueblos indígena originario campesinos puedan activamente y de manera efectiva participar en la formulación del currículo educativo, para que éste responda a sus aspiraciones sociales, económicas y culturales. Como consecuencia de esto, está claro que el currículo de la educación debe responder a las realidades particulares de cada pueblo indígena originario campesino y no puede existir solamente un currículo "nacional", sinónimo de educación homogenizante. Según el CENAQ:

> El actual currículo de la educación es individualista y, además, es ajeno a la realidad de los pueblos indígena originarios. Por dichas razones, se plantea que el currículo debe partir de los conocimientos y saberes de los pueblos indígena originarios, como por ejemplo: la historia y la geografía de la comunidad, basadas en lo comunitario y a la productividad. El currículo debe elaborarse en la comunidad, con la participación de todos los actores principales de la educación: profesores, sabios indígenas, dirigentes y autoridades educativas sindicales (2007: 71).

---

20 Por ser un convenio de alcance mundial, usa el término "pueblos indígenas". Según la terminología usada en Bolivia, esto se refiere a los pueblos indígena originario campesinos.

La Constitución Política de Bolivia establece un Estado plurinacional, conformado por una diversidad de pueblos y nacionalidades indígena originarias y otras culturas no indígenas, y señala que todo el sistema educativo es intracultural, intercultural y plurilingüe. En coherencia con esto, el Ministerio de Educación y Culturas, en su documento de trabajo sobre la nueva propuesta curricular, señala que uno de los objetivos generales de la educación boliviana es “contribuir a la afirmación y fortalecimiento de los conocimientos y saberes de las culturas indígena originarias (intraculturalidad), promoviendo el reconocimiento, la valoración y desarrollo de la cultura propia en diálogo con otras culturas (interculturalidad)” (2008: 37).

Uno de los problemas estructurales en Bolivia es la migración interna y externa descontrolada, causada principalmente por expectativas y necesidades económicas, pero donde también la educación juega un rol importante. Por un lado, la educación actual directamente transmite valores que producen en los niños, jóvenes y adolescentes un anhelo de mudarse del campo a la ciudad y, por otro lado, los padres de familia frecuentemente piensan que la educación en colegios urbanos es de mejor calidad que en las comunidades, realidad que no siempre se cumple, porque los migrantes llegan a barrios marginales de las ciudades donde la calidad de educación es baja. En esos casos, la educación funciona como un factor que impulsa la migración campo-ciudad (Antequera, 2007; Garcés, 2009; Reynar, 1999 y otros).

Según Garcés y Guzmán:

> …la escuela debe estar en función de lo que las comunidades desean para sus hijos, de acuerdo al proyecto social y político que llevan adelante las comunidades y organizaciones campesinas, indígenas y originarias. (…) Si queremos que los jóvenes se queden en la comunidad para reproducir y recrear nuestra cultura, entonces el centro de la educación tiene que ser la educación comunitaria (2003: 66).

Según el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní, los problemas que actualmente existen en relación con la transmisión de saberes y conocimientos propios de la cultura guaraní dentro del sistema de educación formal y que tienen que ser trabajados para poder lograr una educación intracultural en la escuela son:

- Producción: falta de apoyo e incentivo económico y personal para realizar investigaciones y producir materiales educativos.

- Transmisión: No existe capacitación a recursos humanos del lugar.
- Aplicación: Distanciamiento entre autoridades originarias, educativas, docentes y padres de familia (CEPOG, 2007: 68-69).

Según el punto de vista desde la coordinación nacional de los CEPOs, la educación intracultural es un paso importante hacia la equidad y relaciones respetuosas entre los saberes y conocimientos de diferentes culturas que conviven en Bolivia, y plantean que la intraculturalidad implique una revalorización y desarrollo interno y externo de los saberes y conocimientos indígena originarios:

> Nosotros estamos planteando varias cosas cuando hablamos de intraculturalidad. Primera cuestión, es que si queremos esa interculturalidad, tenemos que desarrollar y fortalecer nuestros saberes y conocimientos, porque hoy por hoy están menos valorados, no se les da el valor científico. Cuando hablamos de saberes y conocimientos indígenas se dice: estos son saberes ancestrales, esos saberes son empíricos, no se dice que son saberes científicos, y para que ocurra eso tenemos que empezar a valorar y desarrollar nuestros propios saberes y conocimientos que se pongan al nivel de los otros (…) la intraculturalidad supone el desarrollo de nuestros propios conocimientos, la consolidación de nuestra identidad cultural y, sobre todo, supone el diálogo horizontal entre saberes, y para eso hay que cumplir varios trabajos al interior de nosotros mismos, entonces a eso es a lo que estamos llamando la intraculturalidad (Entrevista con Pedro Apala).

Según el director del colegio en la comunidad guaraní Taputá, el nuevo sistema de educación en Bolivia debe asumir la realidad tal como está y facilitar a los niños los conocimientos de su propia cultura y de otras culturas:

> …uno viendo la situación de vida de los habitantes de las regiones, poder mejorar la condición de vida, mejorar la calidad de la educación en cuanto a su origen, en cuanto a sus costumbres, sus culturas, porque no podemos sustraerle nada ni quitarle lo que efectivamente han convivido durante siglos. Entonces, sí, darle un pantallazo o un enfoque más moderno y a su vez local, prestarle mejores servicios y que tengan acceso también a la tecnología de punta (Entrevista con Jesús Francisco Fernández Hurtado).

3. Intraculturalidad como descolonización de la ciencia de la educación hacia modelos propios de educación

La descolonización quiere decir que ya no tenemos que esperar que nos lleguen modelos de otros países tanto en la educación, en el idioma, o sus costumbres. Nosotros mismos tenemos que recuperar nuestra forma de vida, nuestros conocimientos, nuestros saberes y, de acuerdo a eso, vivir en nuestra Bolivia, porque hasta ahora estamos colonizados en la educación, en los saberes y cultura, de ese mismo modo también las expresiones están colonizadas (Entrevista con Juan Zurita Escalera).

El cambio en políticas y prácticas de educación formal para crear procesos educativos propios que nazcan de la realidad social, cultural y lingüística, es una necesidad sentida en muchos países y no solamente en el continente americano. Según Ortiz Espinoza, desde comienzos del siglo XX, no ha habido suficiente debate en América Latina, por lo menos en el ámbito de los que practican la educación, los profesores "el porqué, el qué y el para qué de la educación, pues se ha dado estas respuestas por sentado" (2008: 222). Ahora, con la construcción de una nueva sociedad plurinacional en Bolivia, es necesario olvidar las suposiciones y abrir este debate entre todos los actores en el ámbito de educación. Para llegar a esto se parte de un cambio en las relaciones de poder en los ámbitos académicos y nuevas conceptualizaciones teóricas y pedagógicas. Se requiere repensar qué conocimientos, cómo y para qué enseñar en los diversos ámbitos de educación formal. Según Semali y Kincheloe, la incorporación integral de conocimientos indígenas en una reforma educativa es un proceso más amplio que sólo lo pedagógico, es parte de una lucha socio-política, donde la defensa por los conocimientos indígenas es parte inseparable de una reforma académica, la reconceptualización de la ciencia y las luchas por justicia y protección ambiental. Según los mismos autores, esto es posible sólo mediante la generación de una conciencia amplia de los procesos neo-coloniales (1999: 16-18).

En Bolivia, es todavía dominante el discurso de los "conocimientos universales" como sinónimo de los conocimientos "occidentales", aunque muchos autores, representantes de los pueblos indígena originarios e intelectuales destacan que un conocimiento estándar mundializado no existe, sino que todo conocimiento, ciencia y educación está impregnado por la forma de ver el mundo (cosmovisión) de cada cultura y su

contexto, y está influenciado por fuerzas de poder político y las valoraciones que se dan a diferentes tipos de conocimientos[21]. Las culturas colonizadas no han tenido el acceso al poder en el mundo académico o científico y, en consecuencia, sus conocimientos han sido sometidos y no reconocidos por los académicos y los grupos en el poder. Los conocimientos y ciencias indígena originarios han sido relegados al rol de "etnociencias" (local, que tiene su base en una etnia cultural), bajo la idea que éstos tienen menos validez que la ciencia "universal". Una de-universalización de las ciencias, como parte de los procesos de descolonización, puede ayudar a abrir los ojos para ver las otras formas no-occidentales de entender los conocimientos, saberes y ciencia[22]. Como lo han expresado de manera tan clara Garcés y Guzmán:

> Cuando Europa se convierte en el centro del sistema-mundo, pone también en el centro de comprensión de toda realidad su realidad; es decir, su particularidad cultural la impone como una universalidad que deben aceptar todos los pueblos del mundo. Esto ocurre en la religión (la religión católica se vuelve la religión por excelencia), en las lenguas (los idiomas europeos se vuelven los únicos idiomas en los que se puede transmitir el conocimiento verdadero), en el conocimiento (el conocimiento europeo se vuelve el único conocimiento objetivo, valedero y, por tanto, científico), en la economía (el modelo capitalista se vuelve la única manera de estructurar la economía) y en muchos otros aspectos de la vida social (2003: 53).

En consecuencia las culturas indígena originaria campesinas, la afroboliviana y la mestiza de Bolivia siguen autocensurando sus propios conocimientos y saberes, porque "…el conocimiento científico siempre se cree que vale más, que es mejor, que es más objetivo, mientras al mismo tiempo pensamos que el conocimiento de nuestras comunidades vale menos, es menos objetivo o que sólo vale para ciertas cosas y no tiene justificación de validez universal" (Garcés y Guzmán, 2003: 54). Al admitir la existencia de esta realidad, recién se puede trabajar una propuesta educativa intracultural e intercultural. En el proceso de elaboración de un nuevo sistema de educación, se necesita una conciencia clara de las causas y consecuencias de la

---

21 Ver, por ejemplo, los artículos y experiencias recogidas por diferentes autores en UNICEF/EIBAMAZ, 2009.

22 Ver, por ejemplo, en Semali y Kincheloe (1999).

"universalización" de los conocimientos que hay en el mundo científico y de educación. Se puede trabajar una propuesta intracultural, intercultural y plurilingüe recién cuando se da la misma valoración y el mismo peso a los conocimientos, saberes e idiomas indígena originarios que a los "occidentales".

Desde el punto de vista de ciencia "occidental", los conocimientos indígena originario campesinos han sido denominados orales. La oralidad de las culturas indígena originarias es un término que a los ojos de la sociedad moderna ha llegado a tener una connotación equivalente a lo informal, no sistémico, no científicamente comprobado, de menos calidad y prestigio que los conocimientos y ciencias escritas. Así ha sido, por ejemplo, en el campo jurídico, donde el derecho oral consuetudinario ha sido clasificado como "derecho por mano propia" frente al derecho escrito positivista; y en cuanto a la ciencia de historia, ésta ha sido completamente deprivada de las culturas que no cuentan con alfabetos, por ser caracterizadas como sociedades pre históricas, aun cuando cuenten con un registro histórico detallado y desde los tiempos remotos en su memoria colectiva, como es el caso de varias culturas amazónicas. Prada ha constatado que "la ausencia de escritura alfabética no señala básicamente una deficiencia, sino solamente otra manera de transmitir y repetir los discursos y, sobre todo, una finalidad política diferente" (2009: 114). Hay que destacar que las culturas indígenas de Bolivia han tenido y tienen otras formas de registro y transmisión de información, como es, por ejemplo, mediante la iconografía en los tejidos y la cerámica.

¿Y cómo trabajar esta realidad desde la ciencia de la educación? Existen dos formas de pensar: uno es que la lógica de ver el mundo, los conocimientos y saberes indígena originario campesinos son tan diferentes que no deben ser descritos con términos occidentales, como son la ciencia, la epistemología, la pedagogía, etc. Otros pensadores reivindican el uso de estos conceptos para que las culturas indígena originaria campesinas sean tratadas con el mismo valor que las otras culturas, y para poder manejar un diálogo intercultural con los términos que son comprendidos por los no indígenas. Según Ishizawa, desde la experiencia de trabajo en comunidades quechuas y aymaras del Perú, el uso de conceptos como la epistemología puede ser ampliado para poder establecer ese diálogo entre culturas:

> …cualquier epistemología se asienta enteramente en la tradición intelectual occidental. No hay tal en la vida de los criadores campesinos de los Andes Centrales. Esa vía intelectual a la reflexión

> sobre el saber es desconocida aquí. Proponemos, por tanto, una comprensión más amplia de la epistemología que no la reduzca a una teoría del conocimiento científico, sino que abarque el espectro de vías de acceso al saber que facilita el fluir de la vida (Ishizawa, 2009: 9-10).

Hay varios autores indígenas y no indígenas que han analizado los conocimientos y saberes indígena originarios y han llegado a caracterizar y fundamentar el pensamiento indígena originario sobre el conocimiento, saberes y ciencia o la epistemología indígena originaria. Pari ha analizado el concepto quechua *yachay* como base para el pensamiento científico quechua. Según este autor, el *yachay* no es sólo la capacidad cognitiva del saber, si no es un saber hacer, practicar y aplicar:

> …abarca también el campo de las habilidades del saber hacer algo y la adquisición de un hábito. (…) podemos ver claramente que aquél que sabe algo debe saber demostrarlo por medio de la aplicación de ese conocimiento; es decir, no sólo dar un examen para dar cuenta de su conocimiento, sino demostrar haciendo aquello que sabe. Esta situación cambia definitivamente la visión de conocimiento occidental centrado en un proceso enteramente mental y de extremo racionalismo en contraposición al empirismo (Pari, 2009: 52-53).

Según las Naciones Unidas, el conocimiento indígena puede ser definido como el conocimiento que la comunidad indígena acumula durante generaciones como producto de su experiencia de vida en un ambiente particular. El conocimiento indígena es único para cada cultura y sociedad y está insertado en prácticas comunitarias, instituciones, relaciones y rituales. El conocimiento indígena juega un rol importante en la definición de la identidad de la comunidad. Representa las habilidades e innovaciones de un pueblo y el saber colectivo de la comunidad (PNUMA).

La nueva propuesta curricular del Ministerio de Educación y Culturas, en la descripción de la epistemología del sistema educativo plurinacional, asume elementos de la forma indígena originaria de comprender los conocimientos y saberes. Según el Ministerio, la epistemología del nuevo sistema educativo "se construye a partir de la relación del ser humano con el cosmos, la naturaleza y la comunidad, y encuentra explicaciones y razones integrales para desarrollar una

conciencia histórica, social y cultural propias" (2008: 31). Según esta misma propuesta, los saberes y conocimientos son tratados desde una visión holística, cíclica y complementaria basada en las dimensiones *ser, conocer, hacer y decidir* para vivir bien. Una condición necesaria para su implementación es el enfoque multi, inter y transdisciplinario, y la relación entre la teoría y la producción, en un proceso permanente de construcción (*Ibid.*: 32-33). El desafío de esta propuesta es cómo poder implementar lo holístico, cíclico y complementario mediante un sistema de organización de conocimientos basados en el sistema disciplinar (aunque multi, inter y trans), siendo que estas dos formas (lo holístico-cíclico y lo disciplinario) de organización de conocimientos representan dos formas diferentes y, de alguna manera, opuestas de tratar los saberes y conocimientos.

En el nivel teórico se puede referir, por ejemplo, a la propuesta del filósofo ecuatoriano Nelson Reascos sobre las características de una epistemología indígena. Reascos pone en consideración seis puntos que él presenta como característicos de la epistemología indígena y diferentes de la epistemología occidental:

1) *Holístico o integral.* Según este autor, todas las culturas indígenas tienen una forma integral de comprender y ver el mundo; por lo tanto, "la epistemología no puede ver un conocimiento ni validar a otro, sino tiene que ser una epistemología holística".
2) *Una epistemología que no pretende validar al objeto, sino al sujeto.* En el mundo indígena no es importante la acción, sino el sujeto.
3) *Epistemología del saber y no del conocer.* Desde la cosmovisión integral de la vida que tienen las culturas indígenas, se privilegia el saber sobre el conocer.
4) *Una epistemología polivalente*, capaz de reconocer valores ajenos, porque las culturas indígenas son incluyentes.
5) *La epistemología indígena tiene que ser subordinada a la política,* quiere decir, la organización, la administración y el gobierno de la comunidad para vivir en conjunto.
6) *Tiene que estar subordinada a la ética*, entendiendo la ética como todo aquello que cuida la vida (Reascos, 2009: 40-45).

Para este autor, está claro que los procesos de educación indígena tienen que estar íntimamente conectados con su epistemología: "esta epistemología indígena tendría que aterrizar en un proceso educativo. Como ha hecho occidente. Cuando occidente produce ciencia, esa

ciencia llega al aula" (*Ibid.*: 44). Entonces, ese entendimiento de los saberes, la epistemología y la ciencia indígena debe formar las bases para una educación formal indígena originaria campesina. Por lo tanto, no se trata sólo de "rescatar y reconocer" los conocimientos y saberes indígena originario campesinos; es la obligación del sistema educativo encontrar espacios y formas para continuar su producción y reproducción (*Ibid.*).

Otros autores y representantes de las culturas indígena originarias enfatizan la centralidad de lo territorial en la generación de saberes y conocimientos en las culturas indígena originarias, algo que está ausente en la propuesta de Reascos. Según Prada, en relación con algunos pueblos amazónicos:

> Tanto los tsimane' como los mosetenes han construido históricamente un sistema educativo que les permita manejar racional y sosteniblemente los recursos naturales que existen en su territorio, han educado a sus hijos en el manejo del sistema ecológico en el que viven y, al mismo tiempo, de transmitirles tecnologías y herramientas, han recreado en las generaciones más jóvenes un sistema de valores en torno a las relaciones que la sociedad tsiman mosetén establece con la naturaleza, las relaciones entre los mismos hombres y entre ellos y los seres sagrados (2009: 101).

Existen varias propuestas de describir o sistematizar las características de los conocimientos y saberes indígena originario campesinos (ver, por ejemplo, Pari 2009, que recoge algunas de estas características). En la siguiente lista, hay algunas de ellas:

- Comunitario, no de propiedad (autoría) individual, ha sido construido en largo lapso de tiempo, como parte del desarrollo comunitario.
- Comunitario y de construcción conjunta no solamente entre las personas, sino en interactuación con el entorno vivo y el mundo espiritual.
- Es principalmente oral y viva, porque al registrar en escrito hay la tendencia de perder una parte de la dinamicidad que es característica de los conocimientos indígena originarios. Existen otras formas de registro, como mediante tejidos, cerámica, *kipus*.
- Es la comunidad la que da el reconocimiento, no es mediante títulos.
- Las comunidades tienen sabios que son reconocidos por la comunidad como poseedores de los saberes.

Desde la experiencia de PRATEC[23], el análisis sobre las epistemologías andinas ha sido una necesidad surgida en su trabajo educativo para poder responder a la demanda de las comunidades de trabajar bajo un enfoque educativo denominado por ellos como *iskay yachay/ paya yatiwi* (en quechua y aymara) o dos saberes. Según PRATEC, para poder asumir el trabajo, se ha requerido "una exploración de las formas en que el conocimiento y los saberes se regeneran en comunidades epistémicas determinadas. Se trata de ir más allá de la incorporación de los saberes locales en el currículo escolar que ha sido un primer paso en este camino" (Ishizawa, 2009: 9).

Los conocimientos indígena originarios son comunitarios e integrales, en su proceso de construcción y uso, donde las divisiones tan fundamentales de la ciencia occidental —como es, por ejemplo, la división entre las ciencias exactas y la religión— no funcionan:

> La abstracción y la descontextualización tan características de la ciencia moderna están fuera de lugar en un sistema de producción de conocimientos basado en la cohesión entre el mundo humano, natural y espiritual. El individuo está conectado al grupo, el grupo a la naturaleza, y la naturaleza al dominio de lo espiritual (Semali y Kincheloe, 1999: 42)[24].

Otra diferencia fundamental entre los saberes indígena originarios y los "occidentales" tiene su origen en las diferentes formas de percibir el mundo. Simplificando: en el mundo moderno occidental, todo (incluso los humanos) puede ser clasificado como recurso apto para servir el aparato productivo consumista; y en el mundo indígena originario se enfatiza que todos (piedras, plantas, ríos, montañas) son seres vivos y que todo ser vivo merece respeto[25]. Estas diferencias han influido en el desarrollo de los conocimientos y saberes indígenas y no indígenas y el uso que se han querido dar a éstos. Por ejemplo, en relación con la naturaleza, la tendencia general del mundo moderno ha sido la explotación y, en las culturas indígena originarias, se ha buscado una convivencia.

---

23 Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, ONG peruana que tiene una larga experiencia en procesos educativos interculturales y rica producción de publicaciones en el tema.
24 Traducción propia del inglés.
25 Ver, por ejemplo, en Semali y Kincheloe (1999).

CAPÍTULO CUATRO

Educación comunitaria indígena originaria campesina

1. ¿Cómo se define "educación"?

Para comprender qué es la educación indígena originaria campesina, se ha intentado primero conocer cómo se define educación en los idiomas indígena originarios y, desde esa perspectiva, tratar de entender qué significa educación en el mundo indígena originario campesino. Nos preguntamos, entonces: ¿cómo se dice educación en los idiomas indígena originarios de la zona de estudio?

En el idioma guaraní, hay las siguientes interpretaciones sobre cómo expresar el término "educación":

> Educación es *ñemboe; ñemboe* viene de dos palabras: *ñe*, que proviene de la palabra idioma, y *oboe, (que)* quiere decir enseñar, educar, partir, o sea, de esas dos palabras proviene *ñemboe*, educación (Entrevista con Ronald Andrés).
>
> *Yemboete* quiere decir respetar a todos, *yemboete opuetete tetareta*, a todos los amigos dicen, respetar a todos los amigos y eso es en guaraní (Entrevista con Marciano Yarucari Carayca).
>
> Educación para mí es, viene a ser, *yemboe, yemboet, yemboete,* eso quiere decir también que haya conocimiento científico, pero también que haya respeto unos a otros, eso es compartir todos los conocimientos. *Yemboe* es que acumule todos los conocimientos científicos y respeto también. Respetar a cualquier persona que haya, porque ¿de qué sirve si uno tiene mucha educación, es un culto, pero no tiene su respeto, no le valga nada eso? Tiene que ir relacionado con todos los conocimientos (Entrevista con Benedicto Espinoza).
>
> *Ñemboe* quiere decir tengo que aprender, por decir estamos hablando de la intra e inter. *Yemboe* quiere decir inter [interculturalidad

> en educación]. Y *ñemboe* quiere decir intra (…) tenemos que partir de nuestro propio, por eso yo digo *ñemboe*, tenemos que partir de nuestro propio conocimiento, después ya *yemboe* aprender del otro ya, a eso se refiere (Taller de validación de los resultados de investigación en comunidad Taputá).
> *Arakua* quiere decir aprender a recibir, digamos, consejos, cómo debe ir, cómo debes andar, eso quiere decir *arakua* (Entrevista con Isac Justiniano).
> *Arakua* = sabiduría divina que permite vivir en libertad, armonía, abundancia, equidad y solidaridad social (CEPOG, 2007: 15).

En la comunidad Pauje Yuyo, se habla tanto quechua como aymara. Uno de los entrevistados reflexiona de la siguiente manera cómo se diría "educación" en el idioma aymara:

> *Akinchaña,* por ejemplo, dicen en aymara. *Akinchaña* es hacerle el camino a la persona, mostrarle el camino o enseñarle el camino, eso yo he escuchado hablar a las abuelas. Entonces, es sinónimo de la palabra educación, porque esa palabra no se puede traducir al idioma [originario] (Entrevista con Gustavo Huanca).

En el idioma quechua se pueden identificar, por lo menos, los siguientes conceptos relacionados con la educación:

> Educación en quechua sería *purichiy* (avanzar), *yachaqay* (aprender) (Entrevista con Benjamín Vargas).
> *Uyway* = Criar, tener cuidado de alguien (personas, animales, plantas), crear un contexto adecuado para que se levanten (p. ej. las plantas) por sí mismo.
> *Runayachiy* = Hacer que uno logre ser persona (poner en acción).
> *Runayay* = Hacerse persona, ser persona (Entrevista con José Antonio Rocha).

Desde la visión quechua, educación implica ser una persona capaz de interactuar con otros, tener buenos modales y buen trato con todos. Una persona educada es cuidadosa consigo mismo y con su chacra, todo eso es *runayay*, es de ser persona (*Ibid.*). Según Rengifo, en referencia al mundo quechua en el Perú, el significado de criar como educación se manifiesta de la siguiente manera:

> Criar es cuidar, cultivar, amparar, proteger, anidar, ayudar, asistir, alimentar, dar de mamar, sustentar, mantener, encariñarse, dar afecto, conversar, cantar, arrullar. Criar en el sentido de la palabra *uywa* no es una acción que va de un sujeto activo a otro pasivo, ni es vivenciado como una relación jerárquica. Se trata de una conversación afectiva y recíproca entre equivalentes. En los Andes es común escuchar a las campesinas decir: "así como crío esta papa, ella me cría". La papa no sólo es criada, sino que es vivenciada ella misma como criadora de los humanos. Este modo de decir las cosas disuelve la relación jerárquica entre humanos y naturaleza tan arraigada en la cultura moderna en la que la naturaleza se halla al servicio del hombre (Rengifo, 2003: 22-23).

Según una madre de familia de la comunidad Taputá: "educación para nosotros es respetar a todas las mujeres, los mayores, respetar también a los niños" (Entrevista con Avelina Romero). Este respeto se manifiesta también en el uso responsable y sabio de los conocimientos en relación con los diversos ámbitos de la vida comunitaria: "…en las comunidades aún se instruye el respeto a los mayores, respeto a la producción, cultura, identidad, etc. En algunos casos, no se ponen a la práctica todas estas enseñanzas y es por eso que debemos apoyar a una educación desde la vida, impartiendo la educación partiendo de nuestras culturas" (Centro de Culturas Originarias Kawsay[26], 2010a: 7).

Se puede concluir que la educación en el mundo indígena originario campesino es una combinación inseparable del respeto, la forma adecuada de comportarse, los conocimientos y saberes que tiene la persona, y la capacidad de usarlos de manera correcta, según las normas de la comunidad. Se puede decir que es una educación de corazón, habilidades y de razón. Según un profesor bilingüe de la comunidad Taputá:

> No solamente en educación entran los conocimientos científicos, sino también todos los valores, respeto que hay. Eso es para mí una educación y aceptar uno a otro. Tanto guaraní, el blanco, tanto del campo, eso es para mí respeto, respetar unos a otros (Entrevista con Benedicto Espinoza).

---

26 ONG con sede en Cochabamba que desde los años 1990 trabaja por la educación indígena originaria campesina.

2. ¿Para qué la educación?

Todos los sistemas educativos tienen sus finalidades particulares, no existe un solo camino. En las culturas indígena originaria campesinas de Bolivia, existe también una diversidad de finalidades de educación y lo que se espera como frutos de la educación comunitaria. Según las conceptualizaciones expresadas por comunarios indígena originario campesinos participantes en procesos educativos dirigidos por el Centro de Culturas Originarias Kawsay, se ha elaborado la siguiente descripción de lo que se entiende por la educación comunitaria:

> Parte de la familia comunitaria surge naturalmente en la vida práctica diaria, donde los desafíos prácticos de la vida son los que condicionan los campos y sus áreas concretas de lo que aprenderá. Es un aprendizaje intergeneracional, en busca de formar a los niños, jóvenes y adultos dentro del proceso de la vida, la *Pacha*[27], para ser verdaderos *runas*[28] o seres humanos íntegros en relación con los demás seres. Por otra parte, la naturaleza misma es guía de nuestro aprendizaje, se puede aprender de cada ser de la naturaleza, se puede decir que es también una educación de aprender a aprender para alcanzar la sabiduría: el *yachay* en quechua (Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2005: 38).

La educación comunitaria es educación para la vida, un proceso de preparación constante para afrontar los desafíos del contexto particular donde se desarrolla una cultura para **llegar a ser una persona íntegra**. En un contexto indígena africano, esto se ha caracterizado como la conexión inseparable entre la formación intelectual y moral (espiritual) (Mosha, 1999: 209).

> La adquisición de cierta información y habilidades no es suficiente para que una persona sea educada o culta según la cosmovisión de los indígenas chagga[29]. El *mpvunde* —la persona plenamente educada según el pueblo chagga— es una persona que ha sido formada, moldeada y educada de una forma holística. Hoy en día, en la tierra de los chagga, la gente hace la distinción entre los *mpvunde* y *los que han sido educados mediante los libros*, que

27 En quechua: La totalidad de la vida, cosmos, tiempo, espacio.
28 En quechua: ser humano.
29 Un pueblo indígena de Tanzania, África.

> tienen mucha información de una y otra cosa, pero que al parecer no tienen una suficiente formación moral y espiritual. La expectativa de los chagga es que una persona *educada* tenga una formación integral: moral e intelectual (Mosha, 1999: 216)[30].

En la visión indígena originaria campesina, la maduración personal para llegar a ser un miembro pleno de la sociedad es algo importante en el proceso de aprendizaje-educación; por ejemplo, en el idioma quechua, esto se expresa mediante el *runayay* (ver en: Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2005: 38-40). La educación comunitaria indígena originaria parte de una forma integral de comprender el mundo y está orientada al: "*runayay* —que implica establecer una educación para llegar a ser un humano íntegro—. Ser runa no es hacerse máquina, más bien, humano en comunión con la naturaleza. Recuperando todos aquellos elementos de los valores comunitarios", o "El aprender es para la vida, en las escuelas encontramos instrucción y no educación"[31]. Para producir este tipo de proceso de aprendizaje, se parte de la visión de aprender, que en quechua se llama *yachay* y que significa "desarrollar conjuntamente, construir, generar saberes, ubicados a partir de un contexto, manteniendo la convivencia familiar y participando en las acciones comunitarias" (Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2005: 40).

La finalidad de la educación comunitaria es una combinación de **las necesidades individuales y colectivas**, es para la vida familiar y comunitaria. Mediante la educación comunitaria, se aprende sobre el funcionamiento de la comunidad, las responsabilidades y derechos que tienen sus miembros y las reglas de convivencia. En la educación comunitaria, las capacidades que adquieren los niños desde temprana edad en el ámbito productivo son recursos que fortalecen **la subsistencia familiar** y, más tarde, cuando se independizan los hijos, son capacidades que sirven para la sobrevivencia de sus propias familias. La educación comunitaria está basada en la necesidad de aprender los saberes y habilidades necesarias para la vida familiar y comunitaria, según un comunario guaraní:

> Sí, claro, siempre yo les transmito [a los hijos los conocimientos sobre las actividades productivas en la comunidad] porque es una necesidad, porque, por más que algún día lleguen a ser

30 Traducción propia del inglés. Cursivas según el original.

31 Según los participantes pertenecientes a diferentes culturas indígena originarias en el Segundo Taller del Curso de Tutores – Investigadores, Cochabamba, abril 2004.

> profesionales ellos, yo les digo que no tienen que descuidarse del trabajo, lo que venimos, nuestras actividades del chaco y de los animales (Entrevista con Alejo Molina).

Y, según las palabras de un comunario quechua, existe esta misma visión de la educación comunitaria basada en las necesidades familiares:

> Nosotros vivimos de la tierra nomás; entonces, mis hijos tienen que aprender, porque si ellos no trabajan cuando yo sea viejo y cuando ellos sean jóvenes, ¿quién les va enseñar a ellos a trabajar? Sino que a la fuerza tienen que aprender, pues, a cosechar coca, a sembrar yuca, a sacar yuca también tienen que aprender. Entonces, esas cosas necesarias yo los enseño (Entrevista con Alcides Chambi Siripi).

3. ¿Cómo y dónde se aprende?

Uno de los caracteres propios de la educación comunitaria es **la relación inseparable de los procesos de aprendizaje con el territorio**, la territorialidad es un aspecto multidimensional de la educación comunitaria, que tiene una relación tanto con los contenidos, los objetivos, como con los métodos y el lugar del aprendizaje. Zambrana define de la siguiente manera la territorialidad en relación con culturas indígenas: “el territorio es esa unidad entre tiempo y espacio que determina y ordena la conducta de las sociedades, es decir, de sociedades de hombres, de mujeres, de niños, de animales, de plantas y de otros seres materiales y espirituales que habitan la naturaleza” (2009: 150). Para la cultura guaraní, la tierra-territorio “es un ser que integra el subsuelo y suelo. Los componentes de éstos tienen vida y cualquier alteración significativa causada por la mano del hombre es castigada por ella. Por tanto, es digna de respeto” (CEPOG, 2007: 139). Según la concepción indígena originaria, el territorio no puede ser descrito sólo mediante definiciones cartográficas, sino es un ser vivo, que debe ser respetado y cuidado por los seres humanos. Las culturas indígena originarias han desarrollado una relación íntima y espiritual con sus territorios, y esta visión del territorio se transmite mediante los procesos educativos comunitarios. En el caso de los pueblos indígenas tsimane’ y mosetén de la Amazonia boliviana, según lo que relata Prada:

> Este sistema educativo está íntimamente ligado a la enseñanza del manejo productivo de los recursos naturales que existen en su

> territorio. La productividad y la biodiversidad son los ejes articuladores de esta pedagogía tsimane' mosetén. El territorio y sus ecosistemas, en su relación que tienen con los tiempos biológicos de la flora y fauna, organizan los procesos de aprendizajes, determinan un currículo tsimane' mosetén basado en los conocimientos sobre los ecosistemas y los recursos naturales en ellos existentes y organizando los procesos de aprendizaje en el tiempo (…) El territorio determina los contenidos de los saberes y las prácticas (Prada, 2009: 116).

Zambrana usa el concepto de "socialización territorial" de los procesos comunitarios de aprendizaje, puesto que es el territorio el que:

> …establece y organiza las actividades económicas y culturales que la sociedad realiza y, por ende, determina los escenarios y actividades de aprendizaje, los contenidos tecnológicos y culturales, los agentes educativos, los materiales y metodologías de enseñanza y aprendizaje que se despliegan durante la socialización de los niños tsimane'. Podríamos decir, haciendo una analogía con la educación escolar, que el currículo de la socialización indígena está preescrito en su territorio, el cual es como un mapa que señala el camino que los actores de aprendizaje habrán de recorrer para llegar a ser miembros representativos de su pueblo y para aprender los saberes que éste construyó a lo largo de su historia (Zambrana, 2009: 154).

La integralidad es otro elemento central en los procesos de aprendizaje comunitario; esto puede ser entendido como un método de enseñanza-aprendizaje. En la cultura tsimane', mientras los hijos conjuntamente con su padre o madre realizan las labores cotidianas, aprenden sobre diferentes aspectos de la vida:

> Los padres, de igual modo cuando se internan en el monte o se dirigen a los ríos junto a sus hijos, ponen en acción diversas estrategias de enseñanza con actividades pedagógicas basadas en contextos reales y significativos, transmitiendo a sus aprendices conocimientos referidos a los eventos naturales que observan, las propiedades curativas de los diferentes insumos extraídos de los animales que escuchan, huelen, miran, cazan y descuartizan, la mitología ancestral referida a las enfermedades de su origen, las partes del monte en las que existen plantas medicinales, los nombres que ellas tienen, los periodos del año en los que pueden ser recolectadas, etc. (Zambrana, 2009: 158).

La integralidad es uno de los elementos esenciales de la educación comunitaria también en los valles y las alturas, porque es algo fundamental de la cosmovisión indígena originaria. "La visión del mundo de los andinos está pensando en todo lo que nos rodea, porque al final todos nosotros somos incluyentes con todo lo que nos rodea, pensando siempre en que si se hará una educación comunitaria, se tiene que tener un pensamiento integral" (Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010a: 7).

Los procesos de aprendizaje comunitario, en general, pueden ser caracterizados como **cíclicos**, en permanente interacción entre diferentes espacios y actores e integrados en los ciclos naturales de la vida comunitaria y las épocas de la naturaleza. Lo cíclico es también la permanente transmisión y renovación de los conocimientos de generación a generación. En el idioma quechua, esto se expresa mediante el término *muyu*, rotación.

El método principal de enseñanza-aprendizaje es **la escucha, la observación y la participación** de manera natural. Por ejemplo, en todas las culturas del mundo, los niños aprenden su lengua materna de esta forma; recién en la escuela se aprende (o intenta aprender) los idiomas mediante la enseñanza y memorización sistemática. En la mayoría de los casos, la forma comunitaria de aprender puede ser caracterizada como **autoaprendizaje**, aprendizaje por cuenta propia, mediante la vida vivida, sin la relación directa de maestro-aprendiz. Según Prada:

> Un elemento predominante de la pedagogía educativa de los mosetenes y tsimane' es el autoaprendizaje, los padres frecuentemente dicen: "él solo aprende". (…) En la pedagogía indígena, el acento es puesto en la actividad de aprender y no así en el acto de enseñar; de este modo, es el niño el que tiene que ser curioso, preguntón, observador. El rol de los adultos y de los padres en este sentido consiste en incentivar la inquietud de los niños para averiguar, en ampliar sus capacidades de asombro y de formulación de interrogantes, incrementar su poder de concentración y sus aptitudes de atención (2009: 125).

En las comunidades los niños aprenden participando y observando, acompañando a sus padres, según su género, asumiendo los conocimientos según las habilidades e intereses particulares de cada niño, y no tanto por obligación de sus padres.

> Yo hago lo mismo que hacía mi padre. Mi padre me dejaba ver lo que hacía, no me obligaba, sino todas las actividades que él hacía ahí me llevaba a mí cuando era pequeño, siempre me llevaba, pero no tanto así mi madre. Si viajaba mi padre, me llevaba y yo veía lo que él hacía. A veces, iba a curar enfermos; a veces, iba ayudar en el trabajo, entonces eso hacía, y así he aprendido y eso mismo hago con mis hijos. Yo no les digo que hagan, pero hacen lo que yo estoy haciendo; por ejemplo, a la hora del *piccheo,* igual *picchean*[32] los dos [sus hijos de 3 y 5 años], claro que no utilizan legía, el cigarro y el alcohol no usan. Simplemente *picchean* y lo botan. No mantienen como yo [la coca] en la boca (Entrevista con Gustavo Huanca).

Algunos autores caracterizan esta forma de aprendizaje como aprendizaje o participación guiada. Según el estudio realizado por Zambrana en la comunidad quechua de San Isidro-Piusilla, de la provincia Ayopaya, departamento de Cochabamba, el aprendizaje de los niños en las labores agrícolas se produce en una interacción del juego con la realización de las tareas reales de agricultura; **el juego** se manifiesta como una forma infantil de practicar el trabajo de los adultos. Según este autor, el juego "contribuye de una manera efectiva con la reproducción de la economía familiar; es decir, durante sus juegos, los niños aran, siembran, riegan, aporcan y cosechan la papa de verdad" (2008: 115). En esta comunidad, los niños o adolescentes obtienen sus pequeñas chacras, llamados *thamis,* para producir sus propias papas y realizan las labores con herramientas pequeñas elaboradas especialmente para su tamaño. Las chacras infantiles constituyen una institución educativa importante en esa comunidad (ver en Zambrana, 2008: 107-157).

En cuanto a la edad de aprendizaje, la educación comunitaria es un proceso gradual mediante la participación en las actividades cotidianas primero de la familia y luego en el ámbito comunitario. Según Zambrana, la participación del niño en las actividades productivas no depende directamente de la edad del niño, sino de su madurez y las capacidades (físicas o intelectuales) que se requieren para el desempeño de cada tarea; asimismo, como las expectativas del niño y los padres (2008: 112). Según un comunario guaraní, el proceso de aprendizaje inicia desde muy temprana edad:

---

32 Masticar la coca.

> No se le podría decir una edad exacta. En el pueblo guaraní, así pues, si vamos a trabajar todos, ya pues siendo un bebé la mamá te lleva al chaco, y ya está viviendo pues ahí (…) ya uno se da cuenta, ya pues va familiarizándose en el hogar, en la escuela, ya cada uno, en el chaco, digamos, ya llega la edad escolar, ya el niño tiene que compartir el colegio, la familia y el chaco también (Entrevista con Ronald Andrés).

Los niños pequeños participan en los trabajos productivos como acompañantes y, en la medida en que crecen, participan en tareas acordes a sus capacidades:

> Bueno, aquí se trabaja familia entera, mi esposa, mis hijos, todos trabajan. Mi hijo mayor nomás es flojo, tiene 5 años, no le gusta. Mi hijo menor le gusta *chuntear* [deshierbar], le gusta recoger coca.
> *Pregunta:* ¿Qué edad tiene su hijo menor?
> *Respuesta:* Tiene tres años.
> *Pregunta:* ¿Ya trabaja?
> *Respuesta*: Claro, ayuda, claro no lo hace bien, pero hay veces está revolcando tierra, está matando yerbas (Entrevista con Gustavo Huanca).

Mientras van creciendo, los niños generan una conciencia mayor de las actividades, en las cuales han participado desde bebés:

> Creo, mayormente, desde los diez años, uno se da cuenta para qué está trabajando, porque más menores tampoco, yo, a mis hijos, siempre les decía: "cosechamos coca para comer, para tu ropa, para tu cuaderno", pero uno no se da cuenta. Después que tiene diez años cumplidos, yo creo que ahí ya uno se da cuenta, y dice: "papi, estoy trabajando, pero me vas a comprar zapato"; siempre las *wawas* dicen eso, entonces, ya saben por qué están trabajando, entonces es como una necesidad ya. Unos dicen: "estoy trabajando, pero me lo vas a comprar ropa, o dicen me lo vas a comprar marcadores", esas cosas dicen (…) Yo creo que a los 18 a 19, por lo menos, uno ya se puede dar cuenta, tener su propia chacra, ya va pensar, imaginar. "Yo me voy a hacer mi cocal, pero ya va ser para mí solo, ya no voy a compartir con mi papá," puede decir eso. Creo es arriba de los 18 ó 20 siempre porque más menor no piensa esas cosas (Entrevista con Alcides Chambi Siripi).

La educación comunitaria es **intergeneracional**, son saberes que las anteriores generaciones han transmitido a los que son ahora los padres de familia y quienes actualmente están enseñando a sus hijos. Los saberes intergeneracionales se transmiten mediante cuentos, leyendas, manualidades, participación en fiestas y el ejemplo de vida que dan los padres a sus hijos. En esta transmisión, una de las formas importantes de aprendizaje es mediante **el buen ejemplo** de la persona mayor frente al niño o adolescente:

> …los saberes que tienen los padres, que hemos aprendido también de nuestros padres y así sucesivamente. En un niño, la educación tiene que ser de diferentes formas, en diferentes áreas, se podría decir, tanto así en la escuela, en la comunidad y en la familia. Yo creo que más que todo es enseñar a las personas, no tanto obligando, mostrando, haciendo. Eso yo creo que es educar a la gente, a las personas. Con nuestros actos también se puede educar a la gente (Entrevista con Gustavo Huanca).

Los espacios de aprendizaje varían según cada contexto, dependen del territorio y las actividades que son características a la vida de cada comunidad. En el caso de los tsimane' y mosetén, sus espacios de aprendizaje son, por ejemplo, el monte, las parcelas productivas, los ríos y las lagunas, o los lugares donde se extraen plantas medicinales. Hay comunidades tsimane' donde todavía no hay escuela, y esto permite que los niños acompañen a sus padres a los lugares de caza y aprendan las técnicas de caza permaneciendo en el monte viviendo en viviendas temporales (Prada, 2009: 115-117). Los espacios de aprendizaje comunitarios pueden ser espacios sociales, naturales, tangibles e intangibles (Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2005: 41-46). En la cultura quechua, pueden ser por ejemplo las siguientes formas y espacios de aprendizaje:

- Transmisión oral de generación en generación: mediante el diálogo, cuentos, leyendas e historias.
- Mediante la práctica: en rituales, trabajo y fiesta.
- Mediante registros propios: tejidos, cerámica y otros.
- A través de las autoridades indígenas originarias campesinas: mediante la supervisión y la transmisión de buenas costumbres de convivencia de la familia y de la comunidad (CENAQ, 2007: 29, 46, 52, 57-58).

Según el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní, los espacios y formas importantes para la transmisión de los conocimientos en la cultura guaraní son mediante la artesanía (por ejemplo: bolsos (*mboko*), tinajas, máscaras), mediante la música según la época del año, la ritualidad (dirigida a *Ñanderu Tümpa*/dios padre, *Iya Reta*/dueños de la naturaleza), los cuentos, mitos y leyendas, los trabajos colectivos, reuniones, fiestas y otros (CEPOG, 2007: 36-37 y 74-75). En la cultura guaraní, una forma importante y muy utilizada de transmitir los valores y normas culturales ha sido la de contar cuentos y leyendas a los niños en el atardecer o en las noches. Una característica especial de este tipo de narraciones es la participación de los *iya* (dueños de la naturaleza). Estos relatos concluyen con una moraleja, un mensaje que condiciona el comportamiento del niño o joven (Idem: 35-37).

Lo que, en general, diferencia las culturas indígena originarias de la modernidad "occidental", es el énfasis que ponen las culturas indígenas en lo **comunitario-grupal**. Esto está presente también en los procesos de aprendizaje comunitarios, que no son únicamente individuales. Esto puede ser caracterizado como: "La vivencia de la sociedad indígena efectúa una mirada de conjunto, aplicándose esto a la educación comunitaria, pues educación comunitaria que no ve en su conjunto no es educación" (Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010a: 8).

4. ¿Quiénes enseñan?

Según el Ministerio de Educación y Culturas, **la educación comunitaria no es jerárquica y no existe una separación de funciones** entre los que producen y reproducen conocimientos, a diferencia del actual sistema de educación escolar donde lo característico es que "unos son los que producen los conocimientos y escriben libros, otros los que transmiten esos conocimientos, los maestros, y finalmente los alumnos, que consumen ese conocimiento a través de los libros. En tal sentido, el conocimiento ya no es aprendido en contacto directo con la naturaleza y la cultura" (MEC, 2008: 9-10). En el mundo andino, el concepto de educación está plasmado en la crianza: "Para comunidades criadoras como la andina, no existe la división entre lo que se cría y lo que no se cría. Desde su cosmovisión, todo es crianza y todos crían" (Rengifo, 2003: 25).

En la educación comunitaria, **el aprendizaje se recibe desde la comunidad y mediante sus diferentes miembros**; como se dice comúnmente en el contexto africano "se necesita toda la aldea para criar un niño". Lo mismo es aplicable en la realidad boliviana, porque la forma de organización de la sociedad indígena originaria está basada

en lo comunitario y las diferentes entidades y actores de la comunidad son responsables de la educación: "Para nosotros, la educación comunitaria es la construcción de saberes, respetando los procesos de vida del individuo y de la comunidad, esa es la conclusión a lo que he llegado, cuando se habla de comunidad, es una relación recíproca" (Elizabeth Salguero, en Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010b: 8). Se puede decir que tradicionalmente en esta comunidad de enseñanza-aprendizaje participan también otros actores, no solamente las personas. Según Zambrana, "se puede entender la enseñanza y el aprendizaje como la expresión de una conversación permanente con los sujetos que están en el *pacha*[33] y que integran la comunidad. Por eso, todos los seres de la comunidad aprenden y enseñan al mismo tiempo, por medio de ese diálogo entre iguales" (2008: 70).

En cuanto a **la educación familiar**, en general, durante los primeros años de vida, los niños están bajo el cuidado de su madre y de los hermanos mayores, luego se divide entre los niños y las niñas; las niñas reciben las enseñanzas sobre las tareas prácticas de su madre y los niños de su padre. La mayor responsabilidad sobre la enseñanza de las normas de comportamiento recae sobre la madre de la familia y los abuelos.

Los entrevistados, al responder a la pregunta: ¿Quién les ha transmitido los conocimientos que manejan?, en general responden que han sido su madre o padre quienes les han enseñado. Sobre la transmisión de habilidades productivas a sus hijos, un comunario guaraní relata de la siguiente manera:

> *Pregunta*: ¿A sus hijos también enseña esto [como trabajar en el chaco]?
> *Respuesta*: Sí, yo siempre llevo a mi chaco, trabajan todos, conmigo ayudan cuando limpiamos chaco para sembrar. Así que ellos también, ellos están conmigo ahí ayudándome, siempre yo les digo "hay que trabajar en el chaco, hay que aprender de todo", siempre les digo, les doy consejos cuando estamos trabajando en el chaco. Tienen que estudiar, bueno, este trabajo es duro en el chaco, sufre uno del sol, así que siempre le doy ese consejo que puedan estudiar para ser profesionales, no sólo trabajar en su profesión, sino también trabajar en el chaco.
> *Pregunta:* ¿Y qué tal reciben sus hijos la enseñanza que usted les brinda, de buena o mala forma?

33 Tiempo, espacio, cosmos, en quechua.

> *Respuesta*: Ellos son conscientes de eso, ellos están gustosos de seguir trabajando así, tengo uno que ya salió profesional, él sigue nomás con ese trabajo cuando viene él, cuando estoy trabajando, me ayuda (Entrevista con Isac Justiniano).

5. ¿Qué se aprende?

En la educación comunitaria, las enseñanzas primordiales que se transmiten a las generaciones jóvenes son los valores y las habilidades para poder seguir con las actividades productivas de sus padres, normalmente según los roles de género existentes en cada comunidad. Según la reflexión de un padre de familia de la comunidad Pauje Yuyo:

> Como padre de familia, voy a hablar también de la educación, de esa palabra de educación. Un poquito retrocediendo en la historia podemos ver, nosotros, nuestros padres no tenían una escuela, ellos solamente aprendían en sus casas, ellos manejaban una buena educación, entre ellos no había miramiento, racismo, clasismo, discriminación, marginación, eso no había; después había respeto, había buen vivirse, por ejemplo, había solidaridad, el *ayni*[34], ayudarse, eso había en ese buen vivir. Yo así estoy viendo a la educación, en sí, la educación es como nuestra cara, la gente hacemos, si somos respetuosos, trabajador solidario, así, eso es buenas actitudes, eso demostramos, eso es la educación para mí, vivir bien con nuestros semejantes ante nuestros semejantes (Alejandro Patty, grupo focal, comunidad Pauje Yuyo).

Según el CENAQ, los objetivos principales de la educación comunitaria son: el respeto, la educación, la responsabilidad y el relacionamiento con la madre tierra (naturaleza) complementando con el cosmos (2007: 57-58).

Al preguntar a los comunarios sobre la educación comunitaria, un tema que frecuentemente sale en las respuestas es el **respeto**, como un aspecto fundamental para el vivir bien comunitario y, en este aspecto, identifican también una diferencia entre la educación escolar y comunitaria:

34 Una de la formas andinas de ayuda mutua, reciprocidad.

…pero ese respeto tiene tres reglas bien fundamentales, que la mayoría utilizan el término el *ama suwa, ama llulla* y *ama qhella*, que son las tres reglas básicas. Sobre esas tres reglas básicas va el respeto, o sea, las tres reglas básicas significan el respeto. Por ejemplo, si yo como autoridad o como persona miento, estoy quebrantando una de las tres reglas básicas y estoy perdiendo el respeto ante mis bases y ante otras personas. Entonces, yo creo que es eso, tiene que haber las tres reglas básicas; además que hay que transmitir a los niños, a los jóvenes, yo creo que es eso. A veces de eso tiene que girar el buen vivir; cuando se quebranta uno de esos, se va a la ruina. Yo creo que eso también habrá que implementar en la educación escolarizada, yo creo que no está funcionando donde la escuela donde se quebranta esa ley, los niños salen mal parados, cuando son jóvenes mal educados, todo eso (Entrevista con Gustavo Huanca).

En la educación comunitaria se aprende sobre el **trabajo comunitario**, a asumir responsabilidades colectivas como parte importante del comportamiento en la sociedad indígena originaria campesina. Un miembro de la comunidad guaraní Taputá reflexiona al respecto frente a la realidad actual:

…nuestra costumbre medio-medio la mantenemos los que hablamos guaraní. Después, otras organizaciones que lo que nosotros trabajamos así unidos ya no hay, ya eso; antes trabajábamos unidos, digamos hacían en alguna casa chichita, no será mucho, pero por un poquito, íbamos a trabajar 20-30 personas. Y eso se perdió también y eso ya no lo mantenemos.
Pregunta: ¿La unidad de trabajar en comunidad ya no hay?
La unidad de trabajar en la comunidad eso existe nomás, pero es para hacer una escuela, digamos, para hacer una vivienda o para hacer un encerrado comunal, eso, todo esito nomás. Después, para trabajar en el chaco, así, vamos para que me ayudes en el chaco o vamos a ayudarle a tal fulano en su chaco, ya no hay (Entrevista con Alejo Molina).

Otro de los aspectos de las responsabilidades colectivas que se aprende en la comunidad es **sobre la organización, a ser autoridad**:

Pregunta: ¿Estas formas de organizarse [organización comunitaria] se transmiten a sus hijos y cuándo?

> *Respuesta:* También deberían enseñar los maestros ¿no? Pero nosotros como padres les transmitimos a nuestros hijos que así está reflejado por la necesidad.
> *Pregunta:* ¿De qué manera uno puede aprender a ser autoridad?
> Bueno, uno aprende a ser autoridad cuando uno está en el cargo.
> *Pregunta:* ¿Siendo así, uno puede ser *mburuvicha* (autoridad)?
> Puede ser, depende de la base, que lo elija, porque en las comunidades no se postulan, sino que alguien o las comunidades lo eligen (Entrevista con Alejo Molina).

Un joven guaraní, vicepresidente de la organización de la juventud de su comunidad, responde de la siguiente manera a la pregunta: ¿cómo aprendió a ser líder?

> Cuando uno se siente, cuando tiene ese espíritu de servicio hacia su gente, ahí uno crea el liderazgo, de preocuparse por su gente, por su pueblo, por su familia y por uno mismo también (Entrevista con Ronald Andrés).

En general, la forma de aprender sobre las funciones y responsabilidades de la autoridad comunitaria es muy práctica, mediante la observación de los líderes anteriores y mediante el ejercicio cuando uno ya ha sido elegido, en un proceso gradual con posibilidad de ser elegido a cargos superiores.

> Claro, yo he visto hacer autoridad, mi padre también fue autoridad, claro no fue en mi tierra, pero en otro lado, vi hacer eso. Vi hacer a otras personas y otros amigos, yo, a mis 27 años será que hice mis cargos aquí, en la comunidad, y a nivel central también hice mis cargos, y últimamente en la federación me nominaron. No sé, si es el liderazgo que llevo como persona y me apoyaron todas las centrales, porque la forma de hacer el cargo es rotativo, los *muyus* (Entrevista con Gustavo Huanca).

> Yo creo que eso podría decir, tal vez es la copia de mis padres también, porque yo siempre he visto a mi padre, siempre fue dirigente en la comunidad, de la central, también ha sido de la federación, entonces según a eso he ido aprendiendo, podría decir tal vez un ejemplo de mis padres, podría seguir, pero yo creo que cada uno, con la formación que hemos tenido, hemos ido recapacitándonos en el camino (Entrevista con Alcides Chambi Siripi).

Una autoridad de la comunidad Taputá afirma que enseña, conversa a sus hijos qué deben hacer y cómo deben comportarse si algún día fueran elegidos como autoridad:

> Sí, siempre yo le comento todas esas cosas, como una autoridad tiene que ser responsable, asumir su responsabilidad, aunque no tiene sueldo, por algo le apoya la base para asumir alguna responsabilidad y uno tiene que asumir, poner en práctica para que uno también pueda conseguir algo, gestionar y todo eso le comento yo, cómo tiene que trabajar si lo eligen como autoridad, de ser responsable (Entrevista con Isac Justiniano).

En las comunidades, los niños aprenden también sobre **la salud y la medicina natural**, observando y participando en las curaciones que hacen sus padres. Estos conocimientos son importantes para el bienestar en la comunidad. Según la experiencia de uno de los entrevistados:

> …sé de la dosificación [en el uso de las hierbas medicinales], he aprendido, con eso siempre curo a mis hijos, igual eso practicamos. Mi esposa también sabe de eso, porque también así le ha enseñado su madre, no es que le haya enseñado a hacer, ha aprendido mirando, viendo y yo de la misma. Entonces, eso practicamos; por ejemplo, la medicina convencional a esta comunidad recién está llegando, un año y un poco más. El año pasado en noviembre recién ha llegado, más antes no se consumía la medicina convencional, así llamo a los doctores de que traen sus pastillas, inyecciones (Entrevista con Gustavo Huanca).

En la actualidad, esta cadena de transmisión de los conocimientos y saberes sobre la medicina tradicional ya se ha debilitado y los hijos ya no manejan ese conocimiento de la misma manera que sus padres:

> …ahorita mis hijos casi no conocen nada de plantas, porque casi no estamos manejando el 100%, deben conocer unas tres plantas o cuatro plantas, conocen. Si le digo: "tráeme cañacaña" traen; si le digo "ch´ullco ch´ullco", traen porque esos conocen, porque mayormente esas cosas utilizan. Ahora, si le digo: "anda, busca uña de gato", no va a poder encontrar, porque no conoce, porque en la carrera nomás hay por ahísitos hay, pero ellos no conocen y no van a poder conseguir, porque no les estamos enseñando pues; si

> le puedo decir: "esto es uña de gato, hijo, esto es medicina, esto sirve", ah, ya puede conocer (Entrevista con Alcides Chambi Siripi).

La **transmisión de los conocimientos sobre los trabajos productivos** (producción de alimentos, artesanía, ganadería) a las generaciones jóvenes es un eje central de la educación comunitaria, por necesidad, tradición y por la lógica de cómo se desenvuelven las familias, trabajando de manera conjunta e intergeneracional. Según una madre de familia: "Yo le enseño, porque eso creo que tiene que aprender ella para sobrevivir también, tiene que aprender a cultivar el maíz, a pesar de que el sueño de su papá es que estudie, pero sí tiene que aprender a plantar maíz, yuca todo lo que producimos en nuestro lugar" (Entrevista con Isabel Soliz).

En la educación comunitaria se aprenden las **reglas generales de convivencia**, cómo comportarse. Según un comunario de Pauje Yuyo: "El respeto, no solamente el respeto, sino puede ser el manejo de la familia, cómo vamos a vivir en nuestro hogar, con nuestra esposa, si somos malos, no somos malos, entonces es una parte de la educación" (Entrevista con Alcides Chambi Siripi).

En la comunidad, los niños aprenden sobre **las costumbres y tradiciones** de su cultura, como es, por ejemplo, el uso de la coca. Uno de los entrevistados relata cómo aprendió en su niñez a masticar la coca y pronosticar mediante la coca, usando este conocimiento en su contexto infantil:

> …yo, por ejemplo, *piccheo* coca desde mis, cuando estuve en cuarto básico, sería nueve años, nueve años yo ya aprendí a *picchear*, porque mis padres *piccheaban* coca y les veía *picchear* coca entonces, así a la manera de sacar coca de la bolsa y me la masticaba como ellos lo hacían, solamente la coca pura, sin utilizar legía, cigarro, sólo eso. Y como mi madre siempre miraba cosita, para mirar, en la chacra lo hacía, yo he aprendido de niño también eso. Por ejemplo, yo era un poquito flojo en la escuela para hacer mis tareas, entonces, yo miraba por la coca si el profesor iba revisar el trabajo, y lo hacía bien, porque me avisaba la coca (…) eso lo he practicado hasta salir bachiller, eso de mirar la coca (Entrevista con Gustavo Huanca).

6. Alienación cultural en la educación comunitaria

Entre los entrevistados, existe una preocupación fundamentada del cambio de valores en la juventud y el debilitamiento de los procesos

comunitarios de aprendizaje. Según un padre de familia: "Ya no hay educación para los niños, claro, entra a la escuela, y quizás está bien la enseñanza, pero ya no hay respeto, educación debe ser para que todo sea educado, tanto habría respeto, obediencia, hoy en día ya no hay respeto que digamos, están discutiendo con su madre o a veces están insultando" (Juan Colque, grupo focal, comunidad Pauje Yuyo). Este debilitamiento de la educación comunitaria se manifiesta también en las actitudes de las generaciones jóvenes, quienes a veces no quieren participar en los trabajos de su familia, usar la vestimenta tradicional y escuchar la música indígena originaria del lugar.

Según el presidente de la junta escolar de la comunidad Taputá, el contacto con las ciudades es uno de los causantes del cambio de valores que hay en los jóvenes: "Siempre hemos estado hablando en las reuniones que tenemos en la comunidad, siempre hablamos esto que la juventud no tiene que perder esas costumbres [comunitarias], tiene que seguir, porque ahora la juventud va a la ciudad, ya aprende otra cosa y ya no quieren llevar las costumbres que antes se llevaba" (Entrevista con Isac Justiniano). Otro de los factores que transmite valores y costumbres ajenos, que en muchos casos son negativos, es la televisión: "Porque los estudiantes tienen mucha influencia, con la ciudad, la televisión ahora que ya no es secreto en el campo, las películas, especialmente las películas de todo género nos mandan, con toda la libertad compran todo lo que quieren, pero debe haber algún elemento más en eso que les influye, en cierta manera les ponga un poco atrás las palabras de sus padres" (Entrevista con Alejandro Patty Quispe). Otra razón que identifican los entrevistados es la persistente colonialidad mental en la sociedad boliviana, que hace sentir a los jóvenes que los conocimientos indígena originario campesinos no sirven en el mundo actual:

> …todas las generaciones, desde la llegada de Cristóbal Colón, han pasado por eso, que sus prácticas culturales no sirven, que su alimentación no alimenta, que su ropa no es una ropa bonita, que su música es pentatónica o no sé que, entonces siempre lo han menos valorado, y todos hemos crecido en eso. No apreciamos lo nuestro; pero apreciamos lo ajeno, pensamos que la ropa que viene de fuera es una ropa linda, que la música que viene de fuera, es una linda música, pensamos en un héroe de afuera, y decimos: ¡Qué héroe! Pero, nuestros héroes no son héroes, y tenemos cantidad de héroes, ese es el proceso de colonización (Entrevista con Pedro Apala).

La educación comunitaria está basada en modelos que los mayores dan a los menores. Si el comportamiento de los mayores no responde a lo que comúnmente se considera correcto en la comunidad, es también un factor del debilitamiento de la educación comunitaria. Cuando los adultos se portan de manera equivocada, los niños y adolescentes lo pueden tomar como algo normal o aceptable, por ejemplo, en relación con el uso del alcohol:

> A veces, los profesores mismos equivocan, pues toman y llegan borrachos. Así estando borrachos enseñan. Entonces, ¿qué educación pueden enseñar? Compañeros, eso tenemos que velar en la comunidad, en las escuelas, más que todo tiene que velar la junta [escolar], por eso, hay mala educación. Igualmente, en la casa, hay padres de familia, tomamos, estamos borrachos y las *wawas* nos ven, y ¿qué explicación vamos a dar? (Gregorio Apaza, grupo focal, Central Campesina Yuyo)

Otro de los factores que ha provocado la alienación cultural es la misma escuela. A veces, los profesores que vienen de otro contexto se comportan según formas de comportamiento contradictorias a los valores de la comunidad. Es también común que la misma enseñanza escolar transmita ideas que subvalorizan la cultura de la comunidad, y los niños las asumen. Según un comunario de Pauje Yuyo:

> Entonces, hace tiempo atrás, ya hay la escuela; por eso, con lo que hace la escuela, en nuestros corazones aún no estamos conformes, para enseñar en la escuela vienen desde la ciudad. ¿Qué aprender? ¿Cómo aprende el niño? ¿En qué tiempo aprender? Entonces, con eso se ha terminado la educación. Dentro de la familia de antes, entonces, dentro de la familia era el niño respetuoso y trabajador, especialmente era en esos dos puntos: respetuoso y trabajador y eso era el buen visto. Si alguno no era respetuoso y trabajador o flojo, era mal visto. Entonces, ahora eso ya se está perdiendo, entonces, alguno de nuestros hijos ya no está oliendo en el trabajo, sino solamente ya se dedican solamente a lo que es la escuela. Entonces, algo está fallando en la educación. Ya no estoy conforme; si yo pienso como mis padres antiguos, ya no está bien la educación, porque mis hijos están saliendo flojos, pero su cabeza está llenando de un saber, pero no se sabe si ese saber va a servir o no (Alejandro Patty, grupo focal, comunidad Pauje Yuyo).

Algo de los valores que transmite la escuela a las generaciones jóvenes se pudo evidenciar en la unidad educativa de Pauje Yuyo, en el acto cívico del día del estudiante. Un niño del segundo básico recitó el siguiente poema:

> Qué triste realidad la vida del campesino, el hombre anda sufrido, que lleva en el alma su dolor, con su caminar lento tomando un caldo mal hervido, son camino al duro trabajo hasta atardecer del día, hacer trabajo sin descanso por diez bolivianos, el pobre va mascando su coca, el odio, el hambre y el rencor (poema recitado por José Antonio Escobar).

Según un estudio de caso realizado por Zambrana en una comunidad quechua en la provincia Ayopaya del departamento de Cochabamba, la deslegitimización de los conocimientos y saberes indígena originarios en la escuela es algo notable:

> Al proclamar permanentemente la autoridad de los conocimientos "universales" con respecto a los conocimientos de la comunidad local, los maestros y, en términos más generales, la escuela otorgan poder a la sociedad dominante y, al hacerlo, se benefician del poder que con esta acción consiguen para ella por parte de sus estudiantes y de la sociedad a la que ellos pertenecen, puesto que en el contexto local son ellos los directos representantes del Estado y de la sociedad nacional. De este modo, la práctica pedagógica vigente proscribe la ubicación sociocultural de los niños, lastima su autoestima y confina sus expresiones culturales habituales a la clandestinidad (…) Un ejemplo de legitimación de los conocimientos "oficiales" y de deslegitimación de los conocimientos propios es que en adultos y niños de la comunidad se ha generalizado la idea de que los que saben son los maestros y los que "ignoran" son los padres de familia, por lo cual ambos le asignan mayor valor a los conocimientos y a los hábitos de vida de los docentes que a aquellos propios de la comunidad local (2008: 28-29)[35].

Según un autor peruano: "Se sabe que la escuela erosiona el saber local, la invalida y por este medio propicia la homogeneidad cultural. Existen diagnósticos profundos sobre la escuela y su rol como medio

35 Los términos entre comillas según el original.

de reproducción de un sistema desigual, injusto y alienante (Rengifo, 2003: 25).

Según Zambrana, la escuela puede jugar un rol central para cambiar esta situación, si reconoce la importancia de los conocimientos y saberes indígena originario campesinos. Para lograr la revitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje indígena originario campesinos, se requiere un profundo compromiso de conservación de los conocimientos y saberes por parte de la comunidad y su estructura organizativa, la escuela y otras instituciones presentes en la comunidad (2008: 30). Según el presidente del CENAQ:

> En Bolivia tiene que cambiar la educación; por ejemplo: en otros países no se avergüenzan de su cultura, pero nosotros desde la educación tenemos vergüenza de nuestra cultura y nos enseñan sobre otras culturas olvidando la nuestra, esa es una dificultad; si es que se va a entender este cambio en la educación, va a resultar, pero si no se va a entender, quizás esto será un fracaso (Entrevista con Juan Zurita Escalera).

Existe la preocupación de que, por el cambio en los valores que ya está viviendo la juventud actual, quizá no va a ser muy aceptada la educación intracultural, pero en el caso de la niñez sería más fácil este nuevo enfoque de la educación:

> A ver, ahora nosotros ya estamos civilizados; si se aplica toda esta propuesta [educación intracultural] dentro la educación de los jóvenes, no va a ser tan fácil, pero si se aplicaría en las escuelas con los niños, una enseñanza según nuestra cultura, entonces sería más fácil, pero en los jóvenes sería más difícil. Si queremos rescatar nuestra cultura, tiene que ser a partir de los niños y que nuestra cultura vaya creciendo juntamente con ellos, porque los jóvenes ya están con otro pensamiento, otra cultura; si intentaríamos con los jóvenes, yo creo que fracasaríamos (Entrevista con Cenobio Pérez Choque).

CAPÍTULO CINCO

Perspectivas para la intraculturalidad en educación formal

1. Algunas propuestas y experiencias de intraculturalidad en el ámbito educativo

En los últimos años se han realizado diferentes estudios sobre los saberes propios y procesos de aprendizaje comunitarios para proyectarlos a la educación escolarizada. Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) han trabajado sobre los saberes y conocimientos propios en sus pueblos y nacionalidades correspondientes, y están en proceso para implementar los currículos regionalizados indígena originarios elaborados por ellos mismos. La expectativa de los CEPOs es que en la escuela se enseñe la cultura propia:

> Con este currículo [el currículo regionalizado], ahora sí podremos descubrir todo aquello que quedó oculto, estamos recuperando nuestra lengua, nuestra cultura, tan lindas escrituras que tenemos en los tejidos. Cualquier evento, cualquier acto tal vez se empezaba, pero sin recordar a nuestros ancestros, nuestros *achachilas*, nuestros líderes de quienes se pedía el *khamasa* (coraje) que era de los *pachas;* entonces, eso también hoy en día poco a poco se va practicando, todo esto se va incorporando de a poquito en nuestro currículo, entonces eso es lo nuestro, esas son nuestras raíces (Entrevista con Gonzalo Ato Salinas).

Según un estudio encargado por el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), la construcción de un modelo de educación formal basado en las culturas indígena originarias parte de cuatro requisitos político-curriculares:

1) El control organizativo-comunitario de la educación "Procesos educativos de comunidades tienen que estar bajo el control de las organizaciones campesinas-indígenas como parte de su propuesta política de control territorial y jurisdiccional".
   La escuela no funciona bajo control total del Estado, sino es parte integral de la gestión territorial comunitaria.
2) El calendario escolar según el calendario agrícola-ritual "La escuela debe funcionar según el calendario agrícola-ritual". "Los niños tienen que participar en labores agrícolas porque es el espacio en el que se desarrollan las posibilidades de reproducción y recreación cultural andina".
   Se plantea que la escuela debe adaptarse a los ciclos de producción y de vida de la comunidad, al considerar que éstos son espacios educativos importantes para los niños.
3) La formación de maestros comunitarios originarios "Los maestros comunitarios, en relación con las comunidades y bajo el control de las organizaciones locales, ofrecen las condiciones para construir y validar el currículo diversificado porque parten de su realidad cultural".
   Son los maestros originarios comunitarios los que ofrecen las condiciones para concretar una propuesta educativa propia. Aquí no se plantea que los maestros comunitarios reemplacen a los maestros de otra procedencia, sino que es un trabajo intercultural.
4) La autoinvestigación comunitaria y educativa "El profesor debe ser investigador de su propia situación docente para acercar teoría y práctica".
   "La comunidad debe realizar un proceso de auto-reconocimiento y explicitación de su propia realidad".
   El currículo diversificado puede ser efectivo si el maestro reflexiona permanentemente sobre su práctica educativa. Para construir este currículo, se debe partir de la autoinvestigación comunitaria, de los conocimientos y de la vida de la comunidad. Posibles temas de autoinvestigación son: tierra y territorio, historia y percepciones de la cultura, organización propia, producción agrícola-ganadera, intercambios y comercialización, educación, salud, sistemas de comunicación-información, producción artística comunal, instrumentos tecnológicos comunales, instituciones (Garcés y Guzmán, 2003: 63-114).

El CENAQ está preparando la implementación de un currículo regionalizado basado en la cultura propia en una unidad educativa

piloto en Llavini, provincia Tapacarí, departamento de Cochabamba. Según los lineamientos curriculares elaborados por el CENAQ, este currículo está basado en cuatro ejes articuladores: desarrollo cognitivo, desarrollo emocional, desarrollo psicomotor y desarrollo espiritual. Estos ejes se traducen en áreas de conocimiento, que son: lenguaje, matemática, lenguas, ciencias naturales, ciencias sociales, justicia comunitaria, tecnología, desarrollo corporal, arte y artesanía, ética y valores, y desarrollo espiritual (CENAQ, 2007: 36-37).

Según el pueblo guaraní, su perspectiva educativa es "un sistema educativo propio desde una estructura nacional regionalizada, con autonomía de gestión tanto administrativa como curricular concordante con nuestra cultura y expectativa de desarrollo de nuestro pueblo en el marco de la revolución cultural que inspira el gobierno nacional" (CEPOG, 2007: 204). Para lograr esto, se necesita contar con las siguientes condiciones:

- *En lo cultural*: aplicación del currículo regionalizado que incluye los saberes y conocimientos del pueblo guaraní, para recuperar las formas propias de enseñanza, para vivir en armonía entre las personas y la naturaleza. Elaboración de materiales educativos en el lugar con autores conocedores de la cultura guaraní.
- *En lo económico*: Contar con una educación con base en el *ñande reko* (modo de ser guaraní), para crear mayor igualdad dentro de la sociedad del Chaco.
- *En lo social*: Garantizar la unidad del pueblo guaraní, fragmentado por las divisiones político-administrativas del Estado. Promover y mantener la lengua guaraní.
- *En lo administrativo*: Contar con una Dirección de Administración Educativa con autonomía en lo económico, político y técnico (*Ibid.*: 159-160).

Una experiencia que se puede mencionar es el proyecto regional EIBAMAZ (proyecto de educación intercultural y bilingüe en la Amazonia peruana, boliviana y ecuatoriana)[36], que ha producido diagnósticos e investigaciones sobre saberes y formas de aprendizaje en los pueblos cavineño, tsimane', mosetén, movima y takana en Bolivia, con la finalidad de traducir sus resultados mediante una construcción conjunta con los comunarios de un currículo comunitario a ser aplicado en la escuela. Las

36 Implementado por UNICEF y financiado por el gobierno de Finlandia.

investigaciones realizadas por EIBAMAZ sobre los procesos de aprendizaje han sido enfocados en los siguientes campos de saberes: caza, pesca, agricultura, recolección de frutas silvestres, medicina y arte. Según los investigadores de ese proyecto, se ha buscado la reconstrucción de un currículo comunitario para la adquisición de sistemas de conocimiento que sustenten las principales actividades culturales y productivas de las comunidades. Elementos centrales en este proceso fueron: la adecuación de la enseñanza escolar a los ciclos de vida locales, la institucionalización de los agentes de educación, espacios de aprendizaje, material educativo, actividades educativas y la generación de criterios de evaluación específicos por cada pueblo indígena (Prada y Zambrana, 2010).

Como referencia, se puede mencionar que experiencias de esta naturaleza, donde la educación formal es definida desde la misma organización indígena, existen en la Amazonia colombiana. Las comunidades indígenas del Río Mirití, en la Amazonia colombiana, han definido a su propia manera las características y habilidades que esperan que las escuelas comunitarias desarrollen en los niños. Las escuelas comunitarias son una iniciativa propia de las organizaciones indígenas de esa región, para una educación acorde a sus culturas y necesidades. En esa experiencia, los espacios de educación que son parte del currículo de la escuela comunitaria se desarrollan en la escuela con el apoyo del profesor (en el aula o fuera del aula) y en la comunidad sin la presencia del profesor (rituales, fiestas, espacios del ciclo productivo). Esta visión propia de la educación está expresada de la siguiente manera en el perfil de salida de los alumnos de las escuelas comunitarias[37]:

- Que los alumnos sean alegres, juguetones y contentos de la vida.
- Que tengan capacidades sociales y que manejen los espacios de responsabilidad, liderazgo y relaciones de manera respetuosa.
- Que valoren su cultura y que se sientan orgullosos de su cultura indígena.
- Que sean buenos líderes con interés de construir la comunidad y que contribuyan con sus ideas.
- Que manejen criterios propios y transparencia.
- Que asuman sus responsabilidades en las decisiones tomadas.
- Que piensen, sientan y actúen en colectivo.
- Que conozcan la cultura indígena y la cultura no-indígena (Saaresranta, 2005: 4).

37 Aquí se presenta un resumen del perfil de salida editado por la autora.

Según la experiencia del proyecto EIBAMAZ, las comunidades amazónicas plantearon que las escuelas actuales deberían ser convertidas en centros de educación comunitaria, bajo la idea de que estos centros sean ubicados dentro de un territorio indígena con la participación de padres, madres, la comunidad y el pueblo indígena. La finalidad de los centros de educación comunitaria sería que los valores e identidades indígenas sean fortalecidos, su autoestima elevada, los porcentajes de abandono escolar disminuyan y que haya procesos de transmisión, revaloración y creación de conocimientos nuevos (Simón, 2010: 14). Esta necesidad está afirmada también por el presidente del Consejo Educativo del Pueblo Chiquitano:

> Cuando estamos partiendo de lo nuestro, hay que llevar precisamente la escuela a la comunidad, hay que tomar en cuenta el entorno, de lo que es una comunidad educativa, de todo un territorio. Son importantes los saberes y conocimientos que están dentro del entorno de todo lo que existe, porque de eso se trata llevar la escuela a la comunidad y no que la comunidad se arrastre a la escuela (Entrevista con Alejandro Alegre).

Según la experiencia del proyecto EIBAMAZ con los cinco pueblos amazónicos, los padres de familia asumen posiciones variadas en relación con la importancia de la enseñanza de conocimientos indígenas en la escuela. Para algunos padres de familia, la enseñanza de conocimientos indígenas en la escuela es prioritaria para la recuperación y revalorización de las culturas indígenas. Para otros, la principal tarea de la escuela es enseñar a los niños a leer, escribir, saber matemáticas y otros conocimientos "universales", puesto que los conocimientos propios son trasmitidos en la familia y la comunidad. Según una tercera posición, se esperaría un equilibrio en la enseñanza de los dos tipos de conocimientos, los indígenas y otros (Proyecto EIBAMAZ, 2010: 199-200). Es necesario desarrollar formas que faciliten la inserción de los valores culturales y formas de conocimiento indígenas en la escuela, donde "el desafío actual es en la construcción de estrategias pedagógicas e instrumentos viables que permiten la articulación de las formas indígenas de conocimiento en el contexto escolar" (Kantasalmi y Llorente, 2010: 35)[38]. En la experiencia del Proyecto EIBAMAZ y otros similares, se ha visto que, cuando se crea un

38 Traducción propia del inglés.

currículo basado en los saberes propios, es una reproducción de la vida familiar/comunitaria en el aula. Este aspecto debe ser analizado, para buscar formas de profundización y diversificación de los saberes y conocimientos propios en el contexto escolar.

2. Finalidad de la educación

> *Ellos [intelectuales, padres de familia y autoridades de la cultura guaraní] han elaborado la pedagogía de la felicidad, en la cual se sostiene que se debe brindar una educación rica en valores y principios éticos y morales. El fin es generar conocimientos que permitan el desarrollo y la constante superación, pero manteniendo y fortaleciendo la solidaridad, la reciprocidad y la igualdad en el pueblo guaraní. Los guaraníes somos personas que no buscamos la acumulación de títulos ni riquezas, sino simplemente deseamos vivir dignamente. Se persigue crear un espacio donde todos sean tomados en cuenta y sean respetados como personas, como comunidad, como pueblo o nación*
> (CEPOG, 2007:13).

En contraste con esta visión guaraní de la educación, en la actualidad, la escuela es un instrumento del Estado para producir ciudadanos aptos para los procesos de desarrollo modernos. Según Garcés y Guzmán:

> Desde la mirada del Estado, la escuela es una herramienta de desarrollo para las comunidades campesinas e indígenas. Mediante la misma escuela, el Estado se ha encargado de reproducir esa idea, de modo que ahora también muchas comunidades ven a la escuela de la misma manera. Ante el atraso en el que viven las comunidades campesinas indígenas, la escuela sería el mecanismo idóneo para superarse, para progresar, para salir de la postración y el atraso (2003: 45).

En el testimonio del presidente de la junta escolar de la comunidad Taputá, se puede ver que en las comunidades existe esa visión sobre la función de la educación formal, conectada con el ideal del progreso, de "ser algo" y quizá en contraste con "ser nada":

> *Pregunta:* ¿Qué entiende usted por educación?
> *Respuesta*: Por educación lo que yo entiendo es: aquí es la escuela donde se educan, los alumnos se forman, aprenden a leer, a escribir,

> y algunos consejos también de los maestros y portarse, todo eso. Es mucha cosa, es hacer algo, para salir algo, para tener profesión los jóvenes.
> *Pregunta:* ¿Qué opinión tiene usted sobre la educación escolar?
> *Respuesta:* Yo creo que la educación es importante, para nosotros y para nuestros hijos más que todo, ahí aprendes de todo, y eso es lo más importante para nosotros, para que puedan saber algo, para que puedan ser algo en la vida (Entrevista con Isac Justiniano).

Según la opinión de un representante de la misma comunidad, quien anteriormente ha ejercido la función de autoridad comunitaria en temas educativos:

> *Pregunta:* ¿Qué opinión tiene usted sobre la educación escolar?
> *Respuesta:* Opinamos que escuela es una institución que nos enseña, nos lleva más allá a nuestros hijos para que sean algo en la vida, para eso yo entiendo (Entrevista con Marciano Yarucari Carayca).

O, como dice Reynar, el mandato principal de la escuela ha llegado a ser la superación económica y social, incluso cultural (1999: 286). La actual forma de educación contribuye a un tipo de desarrollo "para vivir en y para el progreso, es decir, en el futuro superando un pasado que se ve atrasado e inferior, aparece como contrario a los mejores intereses de la humanidad en la actualidad" (Ishizawa, 2009:15).

En contraste con el gran sueño de ofrecer un futuro mejor a las nuevas generaciones expresado arriba, al preguntar al anterior entrevistado sobre los posibles impactos negativos que puede traer la escuela a la comunidad, responde: "lo malo que hacen: dejan a su comunidad y van a trabajar lejos y nunca más se acuerdan de su comunidad" (Entrevista con Marciano Yarucari Carayca). Al preguntar a una madre de familia guaraní: "¿Todo lo que aprendieron sus hijos en la escuela, en algo ayudó a su comunidad?", responde: "No, no ayuda, parece" (Entrevista con Candelaria Ramos Núñez). Frente a esta realidad, se plantea que:

> …no podemos seguir destruyendo a los jóvenes, ya que éstos se están yendo a las ciudades buscando nuevos rumbos y las regiones están quedando abandonadas. Tenemos que llevar la educación a las regiones donde, por lo menos, la juventud se forme y, por lo menos, tenga una educación media o superior. Los jóvenes de las áreas rurales ven en el camino de su vida la frustración, por eso se tiene que buscar alternativas que partan de las comunidades.

> Actuando colectivamente y participativamente, tenemos que integrar lo plurinacional, mostrar lo diverso que tenemos en nuestro país con toda nuestra biodiversidad (Calixto Ramos, en Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010b: 8).

En concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo: Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien 2006-2011, el nuevo sistema de educación plurinacional tiene que **promover el vivir bien** como la finalidad de educación y como opción de vida que ha asumido la sociedad boliviana en reemplazo de los modelos convencionales de desarrollo. Según el Ministerio de Educación y Culturas, el vivir bien es el fundamento filosófico del nuevo sistema de educación plurinacional. "La formación para el vivir bien implica recuperar y poner en práctica los valores que han pervivido en los pueblos y las culturas, tomando en cuenta que su contribución funciona en todas las actividades sociales, económicas, organizacionales de la comunidad. En este sentido, el principio de reciprocidad opera como "umbral entre la naturaleza y la cultura" (De Temple, 2003. Citado en Ministerio de Educación y Culturas, 2008: 28-29). Asimismo:

> La educación para vivir bien es un proceso de transformación humana en convivencia con la comunidad y la naturaleza, que promueve el desarrollo integral en lo racional, afectivo y simbólico espiritual. En este sentido, el modelo educativo sociocomunitario productivo revaloriza y reafirma la unidad plurinacional del país, con identidad cultural así como la descolonización de las prácticas sociales y productivas; los procesos históricos de los pueblos indígena originarios y sectores urbano populares que conforman el poder social (Ministerio de Educación y Culturas, 2008: 20-21).

Según las organizaciones nacionales indígena originaria campesinas de Bolivia, la educación es una estrategia que permite **proyectar un desarrollo con identidad y equidad**, y acorde con las necesidades socioculturales de los pueblos indígena originarios (CONAMAQ *et al.*, 2004: 9). Según el pueblo guaraní, la educación formal es un medio para realizar cambios y, desde su cosmovisión, plantea una educación que parta desde sus principios y valores y cuente con un currículo cuya esencia sea el *ñande reko*, el modo de ser guaraní (CEPOG, 2007: 133).

En la educación para el vivir bien, la escuela se convierte en el instrumento que apoye la comunidad en su proyecto de vida, que le

ayude a fortalecer y buscar elementos que contribuyan a una vida digna en la comunidad: "…la escuela debe funcionar al servicio de la comunidad, en respuesta al criterio de que los procesos educativos en general (espontáneos o escolarizados) deben servir para la vida de la gente, en nuestro contexto, deben servir para la vida de los comunarios, de las comunidades y de las organizaciones" (Garcés y Guzmán, 2003: 77). En este proceso hay la posibilidad de buscar también nuevos modelos y formas de vida en las zonas rurales, y no restringirse a lo que son las opciones de vida actuales en el campo, marcados en pobreza económica y falta de acceso a muchas necesidades básicas, de la cual la única salida que se ve es la migración a los centros urbanos.

Según las organizaciones nacionales indígena originaria campesinas, la finalidad del sistema educativo formal debe ser orientada a:

> Una educación integral desde las diversidades socioculturales y lingüísticas que construya un Estado y una sociedad plurinacional, pluricultural y plurilingüe con participación y equidad, unidas en la diversidad para el fortalecimiento de la identidad cultural, el logro de la calidad de vida, la autodeterminación, la consolidación de nuestros derechos territoriales, culturales, sociales, económicos y políticos (CONAMAQ *et al.*, 2004:50).

Como es en la educación comunitaria, la finalidad de la educación intracultural en la educación formal también es preparar el niño para la vida adulta, en sus diferentes dimensiones:

> Que debería ser un buen niño o *wawa*, eso es educación. Entonces, en este tiempo, ¿cómo debería ser el niño? Ya en este tiempo, ya no solamente con nosotros va a vivir, sino se va a encontrar con el gringo, sino en su trabajo va a encontrarse con toda clase de gente, hasta con los militares se va a encontrar. Quizás a estudiar va a ir a otro país, así con buenas personas, de buenos conocimientos se va a encontrar, como también personas ladrones, asesinos, así es la vida de hoy. Entonces, como para eso hay que enseñar y preparar al niño, así podría tener buena vida. Eso es lo que quería complementar, hay una palabra: "educación para vivir" (Alejandro Patty, grupo focal, comunidad Pauje Yuyo).

Según un trabajo realizado por el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní, mediante talleres en cinco regiones diferentes del pueblo guaraní, se recogieron insumos para elaborar un currículo

educativo regionalizado del pueblo guaraní; se plantearon los siguientes elementos como la finalidad de este nuevo currículo:

- Mantener la identidad sobre la base de nuestra educación tradicional sin sentir menosprecio por lo nuestro.
- Lograr el reconocimiento del sistema educativo tradicional guaraní por otras culturas.
- Conservar el idioma.
- Mantener el *ñande reko* (modo de ser guaraní) como: libertad, unidad, solidaridad, reciprocidad, la asamblea, el *arete guasú* (festividad de agradecimiento por los productos que brinda la naturaleza).
- Rescatar la cultura.
- Ser respetado como también respetar a los demás.
- Valorar y ser valorado.
- Entender y ser entendido como persona y como cultura.
- Intercambiar conocimientos entre culturas de nuestro país y de otros países.
- Aplicar nuestros conocimientos para mantener la unidad social con base en los principios y valores propios.
- Aplicar conocimientos de nuestra cultura y complementarla con otras para obtener una mejor educación.
- Mantener los valores propios.
- Aceptar conocimientos de otras culturas (CEPOG, 2007: 70-72).

Según el pueblo guaraní, como parte de esta misma propuesta, la interrelación entre el conocimiento intracultural y de otras culturas debe ser de complementariedad, sin una intención de que uno de ellos sea mejor.

Una finalidad de la educación formal que identifican muchos entrevistados y organizaciones indígena originaria campesinas es la posibilidad que puede dar el sistema educativo para la **recuperación de los saberes y valores de antes**, que en la actualidad están en peligro de ser olvidados: "En la educación debería enseñarse según los saberes y conocimientos ancestrales. Sólo a través de la educación se rescatarán las sabidurías ancestrales" (CENAQ, 2007: 57). En función a la educación para el vivir bien, se pueden recoger elementos de la educación ancestral:

> En el pasado se veía una producción agrícola, donde nuestros antepasados habían progresado con su propia tecnología, propia ciencia y saberes, su objetivo era el de vivir muchos años, pero hoy

> es todo lo contrario, explotamos a todo lo que nos rodea, a la vez acortando la vida de las próximas generaciones. Y lo que buscamos es que las generaciones venideras tengan larga vida, rescatando y dando valor a las tecnologías y procedimientos [ancestrales] (Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010a: 19).

Según autoridades de la nación quechua, lo central en la educación plurinacional debe ser que **la educación responda a la forma de vida de cada cultura y región:** "Ahora se debe enseñar de acuerdo a nuestros usos y costumbres, a nuestra forma de vida para seguir adelante con nuestra cultura, con nuestro idioma" (Entrevista con Cenobio Pérez Choque). Esto se puede alcanzar mediante un proceso, donde los currículos nazcan de las mismas regiones: "Con la descolonización, tenemos que cambiar el antiguo modelo de educación, la educación debe ser de acuerdo a nuestra forma de vida, creo que los currículos regionalizados deben ser elaborados de acuerdo a nuestra forma de vida, y eso lo deben elaborar en cada departamento, en cada provincia, en cada comunidad" (Entrevista con Manuel Mamani Quispe). Incluso los materiales educativos deben responder a esta misma lógica: "Falta entrar más a fondo para alcanzar las metas de la comunidad, es decir; que sea de acuerdo a la comunidad; también, existen guías didácticas, trípticos, que manejan los maestros que están elaborados fuera del contexto de la comunidad, entonces no comparten los principios de una región" (Entrevista con Juan Zurita).

Una de las finalidades principales para la educación formal que plantean las organizaciones indígena originaria campesinas es que **la educación sea productiva en el sentido que contribuya al bienestar de la comunidad** y que los que se logren formar en el nivel superior de educación contribuyan también en sus lugares de origen:

> Tenemos profesionales, como ser abogados que están trabajando como taxistas, porque no hay trabajo, porque han realizado mucha teoría y poca práctica. Para eso, nosotros queremos una educación de acuerdo a nuestra forma de vida, queremos que (cuando) terminen sus estudios, ellos trabajen en nuestras comunidades (Entrevista con Manuel Mamani Quispe).

Desde la perspectiva de las organizaciones indígena originaria campesinas, una de las finalidades de la educación puede ser también de ser un instrumento para la preparación de su gente, para seguir la

lucha por sus **derechos**, así como fue expresado por un joven líder de base:

> Educación para mí es un instrumento de lucha, instrumento de liberación, más que todo de la gente humilde (…) de reivindicación, de unidad. No es como dicen los capitalistas, que la educación te lleva a un desarrollo individual. En sí, nosotros no entendemos así, educación para mí es instrumento de lucha, de liberación, de reivindicación, de unidad (Entrevista con Ronald Andrés).

3. Territorialidad en la educación

> *…proponer que cada territorio, municipio, región —como estamos en autonomía— pueda hacer su ley educativa. Yo creo que en tema educativo, en tema de salud también, tendría que haber una ley marco y no tanto así como ahora que sea centralizada la educación. No puede ser que el Estado nos mande maestros a las escuelas de acuerdo a los requisitos que él pide, sino debía ser al revés. Nosotros ponemos los requisitos; según a eso, los profesores debían venir; entonces, eso creemos que puede cambiar la educación actual. Así entonces podríamos ya juntar con la escuela, la familia y la comunidad, porque ahora estamos separados, a su suerte los chicos en la escuela, ¿qué aprenderán?*
> (Entrevista con Gustavo Huanca).

La territorialidad es el punto de partida de la educación comunitaria y debe influenciar en diferentes aspectos también de la educación intracultural formal. Según el Ministerio de Educación y Culturas, la territorialidad y la comunidad son los fundamentos sociológicos principales del nuevo sistema educativo, donde la territorialidad es entendida "como el lugar donde se habita y se convive, asociado al concepto de territorio, que es el soporte físico y simbólico de referencia para las comunidades" (2008: 29).

Al tratar la cuestión de territorialidad en educación formal, una de las primeras interrogantes es: ¿Quién/es debe/n tener la autoridad territorial en asuntos educativos en las comunidades indígena originarias? Hasta ahora, la escuela ha sido vista como una institución externa en la comunidad y, en pocos casos, la organización comunitaria ha ejercido un control o **autoridad de decisión** en relación con la vida escolar. Ahora, las organizaciones indígena originaria campesinas demandan que la participación de la comunidad en el ámbito escolar no sea

limitada a los padres de familia como individuos, sino la escuela tiene que responder a la vida comunitaria en su conjunto, como parte del proceso de reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígena originario campesinos y, en especial, su derecho a autonomía y autodeterminación (CPE, art. 2). Según lineamientos dados por las organizaciones nacionales indígena originaria campesinas:

> Los órganos de participación comunitaria indígena originaria en educación deben ejercer una real participación y con poder de decisión en la formulación de políticas educativas y la gestión de todo el Sistema de Educación Plurinacional. La estructura de participación social en educación debe responder a las formas de gestión territorial y organizativa (según usos y costumbres) de las naciones indígena originarias. Todos los niveles de participación social en educación deben tener acceso a la información y control del manejo transparente de los recursos económicos destinados a educación (CONAMAQ *et al.*, 2004: 52).

Según Garcés y Guzmán, las comunidades y pueblos indígena originario campesinos tienen que tener el poder de decidir, no sólo participar sobre su educación formal: "las escuelas son unidades territoriales donde no se trata de que la gente solamente *participe*, sino que, al ser ellos y ellas los dueños y dueñas de su territorio, son los que tienen que decidir sobre todos los procesos educativos que se dan a su interior" (2003: 48)[39]. En palabras de un dirigente entrevistado: "Creemos que la educación ahora debe ser completa. Completa significa que la escuela no esté aislada de lo que es la familia o la comunidad, entonces, que esté con nosotros" (Entrevista con Gustavo Huanca). Según la propuesta de los entrevistados, la educación intracultural no puede funcionar, si no hay poder de decisión en las naciones y pueblos indígena originario campesinos, porque el conocimiento de qué tipo de educación se requiere está en las regiones.

Si se asume que la educación formal es parte de la gestión territorial indígena originaria campesina, entonces, la participación comunitaria tiene que estar presente desde el diseño curricular. Según los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, los nuevos currículos deben ser diseñados por todos los miembros de la comunidad educativa: consejos educativos, padres de familia, estudiantes, profesores,

39 Cursivas en el original.

directores, técnicos de las organizaciones indígena originaria campesinas, organizaciones sociales, autoridades y dirigentes. Según los CEPOs, mediante talleres regionales, se deben recoger insumos para la elaboración curricular, así como su revisión y validación deben ser también realizadas en las regiones (CENAQ, 2007: 45 y CEPOG, 2007: 72). En la actualidad, se han identificado deficiencias en la participación comunitaria en la educación:

> …dicen que las juntas escolares se portan como los policías, y eso no tiene que ser así, eso es una desventaja, tiene que haber un trabajo integrado, porque la educación es de todos nosotros y no sólo de los profesores (…) Yo estoy casi ocho años trabajando como autoridad, no sólo como departamental, he empezado desde la junta escolar y luego he llegado a la junta nuclear, luego a la distrital y ahora a la departamental, y ahí yo tengo una experiencia en la que las juntas escolares sólo son consultivas, y no con poder de decisión, y decimos que no está bien, y este es un claro ejemplo de equivocación de la actual educación. Podemos decir que de aquí para adelante se debe mejorar, y ya no ser autoridades veedoras (Entrevista con Eduardo Pati Condori).

> …casi no hay mucho la participación de los padres de familia, porque siempre se habla de calidad de educación, cuando hablamos de calidad de educación no hay, solamente el profe va a llevar adelante, sino que todos, toda la comunidad educativa, ahí deben estar los padres de familia, las autoridades, los alumnos, tanto los administradores. Los profesores están, eso es lo que yo veo, en algunas comunidades no le dan tanta importancia la educación así veo (Entrevista con Benedicto Espinoza).

Asimismo, la territorialidad del sistema escolar debe responder a **la organización del espacio geográfico** de la comunidad o pueblo indígena originario. En algunos casos, la organización geográfica-administrativa de los núcleos escolares no corresponde a las divisiones geográficas del pueblo indígena originario. Por ejemplo, en Chuquisaca, se ha constatado que "los núcleos no están bien conformados; algunos son grandes y otros, pequeños. No consideran los usos y costumbres ni las culturas, porque un núcleo pertenece a varias culturas". Los representantes de las comunidades proponen que se reorganicen los núcleos educativos de acuerdo con los usos y costumbres y la cultura, así como las distancias y el acceso a las unidades educativas (CENAQ, 2007: 121).

En el caso del pueblo guaraní, existe el mismo problema que la división administrativa política del Estado no siempre corresponde al ordenamiento territorial guaraní y, en consecuencia, existen escuelas que no están atendidas, porque no está claramente establecida la delimitación entre municipios. Como solución, el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní plantea que se requiere "un reordenamiento territorial del sistema educativo en el pueblo guaraní, que respete la transterritorialidad de nuestras comunidades y no se delimite en la división administrativa de los departamentos en donde se encuentra disperso el pueblo guaraní: Santa Cruz, Tarija y Chuquisaca" (CEPOG, 2007: 201).

La educación debe responder al territorio local en el sentido de **las condiciones, potencialidades, necesidades y particularidades de cada región**. Según esta dimensión de la territorialidad educativa: "…la educación debe responder a un tipo de realidad, en la raíz están los usos y costumbres desde los diferentes pisos ecológicos a esa realidad territorialidad, y así tener una educación pertinente y enfocar a un desarrollo productivo" (José Antonio Rocha, en Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010b: 14). El reconocimiento de la territorialidad en el ámbito educativo da posibilidad de que las necesidades de aprendizaje relacionadas con el ciclo productivo y ritual local estén plasmadas en la educación para producir aprendizajes significativos y relevantes para cada contexto cultural:

> …cuando estamos partiendo de lo nuestro, hay que llevar precisamente la escuela a la comunidad. Hay que tomar en cuenta el entorno de lo que es una comunidad educativa de todo un territorio. Son importantes los saberes y conocimientos que están dentro del entorno de todo lo que existe, porque de eso se trata, llevar la escuela a la comunidad (Entrevista con Alejandro Alegre).

> …como se quiere educar en la escuela debía ser, de acuerdo a cada territorio, por ejemplo, quisiéramos educar a nuestra manera; por otro lado, en el altiplano de otra forma, entonces, otra forma de producir alimentos, otra forma de producir no sé, ropa (…) de acuerdo a nuestra necesidad, vamos a aprender sólo lo que necesitamos, tenemos que aprender, perfeccionar, eso creo yo, siempre cuidando nuestro medio ambiente o el medio que nos rodea a nosotros (Entrevista con Gustavo Huanca).

Uno de estos aspectos necesarios es la adecuación de los tiempos de la escuela al **ciclo de vida de cada territorio**. Esta es una

demanda desde hace mucho tiempo de las organizaciones indígena originaria campesinas, de que la educación formal debe respetar sus tiempos productivos y festivos. Según el CENAQ, el nuevo sistema de educación plurinacional debe "dar vigencia a un calendario escolar regionalizado, dándonos espacios en las épocas de siembra y cosecha, y para el cuidado de animales" (CENAQ, 2007: 133). El tiempo de la escuela tiene que estar de acuerdo con el tiempo de vida de la comunidad para no generar conflictos, por ejemplo, cuando los padres necesitan el apoyo de sus hijos en tiempos de trabajo intensivo en la agricultura. Esta participación de los niños en las labores de su familia puede ser tomada en cuenta como parte del currículo, porque de hecho son momentos importantes de socialización y aprendizaje de los niños y jóvenes. Este pensamiento está reflejado en la siguiente intervención en un taller sobre educación comunitaria:

> El apoyo de los hijos a los padres no tiene que tomarse en cuenta como permiso en la escuela; más al contrario, se tiene que rescatar ese trabajo y conocimiento como parte de la educación, haciendo que estos niños compartan la experiencia de trabajo con los demás, siendo tomado en cuenta como participación (Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010a: 5).

La territorialidad se manifiesta también en la interrelación y la reciprocidad entre diferentes pisos ecológicos y zonas culturales, esto puede dar pautas al manejo de la **interculturalidad** en la educación formal: "Tiene que aparecer como principio de educación comunitaria, fomentar la complementariedad entre las distintas regiones ecológicas y humanas, planificación territorial comunitaria, fomentar la complementariedad de los distintos ecosistemas y la biodiversidad" (Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010a: 18).

Es una tarea todavía pendiente la de definir la concepción de **la territorialidad en el contexto educativo urbano**:

> De manera macro, Bolivia tiene tres pisos ecológicos: altiplano, valle y trópico y cada currículo debe ser diferente, pero los centros urbanos también son nuestros hermanos y se ha pensado: ¿qué se va a hacer? Porque la educación es alienante. En los centros urbanos se puede recuperar la concepción de la identidad cultural e identificarnos de dónde somos nosotros, pero no sabemos cómo se puede hacer educación comunitaria en las ciudades. En el campo hay

ese vínculo afectivo, mientras que en la ciudad se ha perdido, por eso, es un poco difícil pensar en una educación comunitaria (José Mendoza, en Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010b: 13).

4. Métodos y espacios de aprendizaje

En la educación escolar indígena originaria campesina intracultural, los métodos y espacios de aprendizaje-enseñanza son importantes a considerar, cuando se quiere hacer un cambio para generar un nuevo sistema educativo. Varios de los aspectos que en este capítulo se consideran como métodos pueden ser tratados también como contenidos educativos.

Uno de los puntos a considerar en la educación intracultural escolarizada puede ser que, tradicionalmente, la educación comunitaria está basada en **procesos orales** de transmisión de conocimientos y en la escuela prevalecen los métodos centrados en la lecto-escritura. ¿Es posible que la educación formal intracultural respete los procesos orales como fuentes de transmisión de conocimientos y saberes? ¿Se puede/debe transmitir la tradición viva (oral) en la escuela sin la necesidad de registrarla? Muchos expertos en el tema dicen que los intentos de registro o sistematización de los conocimientos indígenas los cambian y se pierde su dinamicidad y capacidad regeneradora. El peligro de la información escrita es que es más estática y homogenizante que la información oral y viva. Otra dificultad es que los que "sistematizan y recuperan" los saberes indígenas, muchas veces, son personas académicas externas a estas culturas que quizá no entienden completamente o malinterpretan la cultura que intentan estudiar. Según una experiencia de Guatemala: "Los mayas dijeron que debemos estar cuidadosos en nuestra aspiración de sistematizar y de ordenar el mundo indígena, porque en el intento de ordenarlo con base en estructuras y variables de investigación occidental, posiblemente llegaría a ser una desorganización y tergiversación del pensamiento práctico y espiral asociado con la cosmovisión indígena" (Simón, 2010:12)[40].

En el nuevo sistema educativo plurinacional, debe ser posible usar métodos más amplios de enseñanza aprendizaje, los cuales no estén centrados sólo en los materiales escritos, sino usando todos los medios y métodos comunitarios disponibles. Según la experiencia peruana del PRATEC, es necesario superar los prejuicios que tenemos sobre

40 Traducción propia del inglés.

las culturas orales y tomar en cuenta que el desarrollo equilibrado del ser humano requiere cultivar todos los sentidos que tenemos. Es un desafío para la escuela actual buscar nuevas formas pedagógicas para apoyar un desarrollo integral de los niños y adolescentes, no solamente en lo teórico y lo centrado en la razón. Según Ishizawa:

> Se supone el alfabetismo como una etapa superior en el desarrollo humano. Se impone la lecto-escritura desde edad temprana. Sin embargo, (…) su centralidad en la búsqueda del conocimiento margina los otros sentidos, privilegiando la vista y el oído. (…) esa marginación significa una pérdida muy importante de formas de lenguaje de los humanos con las entidades del *pacha*. Se pierde, por ejemplo, la capacidad de percibir el color del viento, fundamental medio en el que el viento comunica lo que sabe sobre el clima (Ishizawa, 2009: 16).

En esa búsqueda de los nuevos métodos de aprendizaje, los entrevistados tienen sugerencias sobre los recursos comunitarios disponibles, de cómo hacer educación fuera del aula en relación con las actividades de la comunidad. Uno de los profesores de Pauje Yuyo tiene diferentes ideas de cómo implementar en la escuela nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la vida comunitaria; sin embargo, reconoce que no los ha aplicado en su trabajo:

> En el proceso de enseñanza tiene que ser abierto el aula. Para hablar de ciencias naturales, por ejemplo, los alumnos, los estudiantes tienen que salir al aire libre, a tocar, aquí tenemos el bosque, en este caso tendremos que salir. Yo salí a hablar, mostramos, hablamos tocamos las hojas, de ahí partimos a imaginarnos cómo es la realidad. Por otro lado, por ejemplo, tienen que participar al hablar de las funciones de las autoridades, es mejor que hable una autoridad, que digan en el aula a los estudiantes. Aquí el alumno también no valora a un padre de familia, esa parte hay que trabajar; el alumno piensa que solamente el profesor sabe todo, eso es otro problema que existe. Yo no he podido hacer esa práctica, tal vez el siguiente año pueda hablar con las autoridades; entonces, cuando participa un padre de familia, autoridad, un médico, valora, empieza valorar que también sabe, sí, esto es muy bueno, tendría que ser así. Además, si pensamos en el ayllu Warisata, tuvo varios talleres, varios experimentos, yo creo que eso fue un buen modelo. En algunos casos, nosotros también tenemos que tener experimentos, en aspecto

> productivo, por ejemplo, cada escuela tendrá que tener un huerto educativo y tienen que empezar a producir, aprender a llevar, a comercializar, también los estudiantes sobre la práctica tienen que aprender a sumar, restar, todas las operaciones aritméticas. Eso es lo que no se emplean pues, todo estamos haciendo en aula, eso no está bien (Entrevista con Alejandro Patty Quispe).

Según el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní, uno de los espacios y métodos importantes de la tradición oral que se debe recuperar y que es parte de los procesos educativos y de la espiritualidad del pueblo guaraní, son los momentos del atardecer, cuando los padres y abuelos -mediante cuentos y leyendas- transmiten normas culturales y consejos a los niños y jóvenes (CEPOG, 2007: 67).

Desde el contexto indígena en África, el profesor de espiritualidad africano Mosha habla de la necesidad de una **educación integral** en el sistema de educación formal, que para los educadores implica que en todos los niveles del sistema educativo deben acordarse del significado original de la palabra educación, que -según él- proviene de la idea de criar un niño, de formar los hábitos, modalidades y aptitudes intelectuales de una persona. Mosha constata que se logra una educación integral sólo cuando todos los actores involucrados participan y los educadores trabajan de manera holística. La educación no funciona si un profesor enseña sólo geografía y otro profesor sólo ética, o que los profesores enseñen sólo matemática y los padres, buenos modales. Según Mosha, esto no puede funcionar en la educación, porque tampoco la vida de los pueblos indígenas funciona de esta forma (1999: 220-222).

En las palabras de un comunario entrevistado, está claramente presente esta necesidad de una educación integral: una educación de la cabeza, de las manos y los pies:

> ¿Cómo quisiéramos que sean sus conocimientos de los estudiantes? Según mi opinión, hay dos cosas: una que debería estar en su cabeza y, por otro lado, las manos y los pies deberían saber hacer algo. Y hay esas capacidades, porque ahora que estamos mandando a nuestros hijos a la escuela, el Estado está pensando que uno debe pasar por la escuela y salir profesional, (cuando) termina, recién puede servir para el Estado boliviano; mientras, no sirve (Alejandro Patty, grupo focal, comunidad Pauje Yuyo).

La cuestión del uso de **los idiomas** en la enseñanza es un aspecto tanto metodológico como de contenidos. En todas las

culturas, mediante el idioma, se transmiten valores y saberes milenarios, porque en el idioma está codificada la lógica cultural de cada nación. Asimismo, el idioma es parte del proceso histórico de cada pueblo: "Enseñando quechua se puede enseñar nuestra cultura, pero, al perder el quechua, podemos perder nuestra cultura; si no existe la lengua, la cultura tampoco existe. Hay que revalorizar la lengua, uno tiene que abrir sus pensamientos propios, abriendo la mente y a la vez aprendiendo" (Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010a: 14-15).

Entonces, el idioma indígena originario no es solamente el puente para facilitar la más rápida y más eficiente asimilación de la lecto-escritura o los contenidos de las materias, como alguna vez se ha pensado en la educación boliviana, sino es la clave para poder hablar de educación intracultural. El idioma que se usa en el aula transmite la lógica cultural de ese idioma. Por ejemplo, es común que los idiomas indoeuropeos[41] de manera indirecta transmitan una forma individualizada del conocimiento y una supremacía del ser humano sobre la naturaleza. El uso de términos como "recursos naturales" es un ejemplo clásico de esto (ver en Ishizawa, 2009: 17).

El uso del idioma propio ayuda a entender la cultura y conocimientos propios y, de la misma forma, en el idioma propio se pueden entender mejor conocimientos nuevos de otras culturas, porque el nivel de comprensión y capacidad de memorización en la lengua materna es más profundo que en otros idiomas. Por ejemplo, el aprendizaje de idiomas extranjeros es mucho más fácil mediante la lengua materna que mediante la segunda lengua. El uso del idioma propio es un camino para transitar en la cultura propia: "Uno de los caminos para entender la cosmovisión es la lengua, porque es el espíritu que cada uno posee; cuando uno habla en su idioma, uno sabe a qué se refiere, a la esencia que cada palabra da y el sentido" (Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010a: 8).

Pero sólo el hecho de cambiar la enseñanza en castellano a la enseñanza en un idioma indígena originario no necesariamente implica una enseñanza intracultural, sino la enseñanza en el idioma indígena originario tiene que partir desde la lógica cultural propia. Asimismo, el uso del idioma indígena originario en la escuela tiene que estar basado en los parámetros lingüísticos propios, sino esto puede convertirse en un instrumento más de colonialidad. Mediante la Reforma Educativa

41 Una familia lingüística muy grande, a la cual pertenecen, por ejemplo, todos los idiomas hablados en Europa, con excepción del euskera (el idioma de los vascos) y los idiomas fenno ugros (finlandés, húngaro, los idiomas samis y otros idiomas indígenas).

se introdujo el uso escrito de los idiomas quechua, aymara y guaraní en las escuelas que aplicaban la modalidad EIB; sin embargo, su uso fue problemático. Garcés y Guzmán comentan sobre el uso del idioma quechua en la escuela durante la Reforma:

> …la escritura quechua se está impulsando con base en los mismos parámetros de imposición del castellano y según sus mismas reglas de juego; es decir, se trata de una escrituralidad copiada del modelo castellano. (…) El problema, entonces, es que mientras el quechua no comience a desarrollar una escritura basada en sus propios usos, necesidades, formas, mecanismos de transmisión, etc., aunque sea una escritura quechua, no caminará hacia construirse como un instrumento de liberación (2003: 61-62).

Todos los entrevistados apoyan la idea de enseñar en los idiomas indígena originarios:

> …la lengua madre tiene que ser la que se enseñe en la escuela a nuestros hijos. Al interior de nuestra lengua quechua están lo que son los valores, la cultura. Y desde nosotros mismos tenemos que inculcar ese idioma madre (Entrevista con Eduardo Pati Condori).

> …yo creo que debería de ser paralela [la enseñanza en castellano y guaraní], que lleven los dos juntos, porque los dos son más importantes, o los tres, ya que hemos incluido el idioma inglés (Entrevista con Isac Justiniano).

Sin embargo, la realidad lingüística en Bolivia es compleja e impregnada por siglos de discriminación lingüística:

> Si la persona no sabe hablar bien el castellano, ya también existe discriminación, entonces las personas del campo dicen que hay que aprender el idioma castellano para no sufrir discriminación por nuestro idioma, porque el idioma quechua nos hace discriminar y no progresamos, así se pensaba antes. (…) pero ahora ya no es así, el quechua ya es universal, incluso en la Constitución Política del Estado también está reconocido (Entrevista con Eloy Guarayo).

Frente a la pregunta: ¿Cree que deberían enseñar a partir del idioma originario?, el presidente del Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano responde: “Sí, la nueva Constitución del Estado

ya lo garantiza, que se va a implementar en todos los lugares públicos, es una política de Estado, es la reafirmación de los valores, de las culturas, la designación de la identidad, creo que es importante conservar la identidad porque ya es un derecho de los pueblos" (Entrevista con Alejandro Alegre). Al preguntar a un comunario guaraní si es importante que los padres enseñen el idioma guaraní a sus hijos, responde de la siguiente manera: "el guaraní no tanto, porque ya no es comercial, digamos, eso ya es para el lugar y afuera ya no. De repente para una identidad nomás ya sirve. Si me dice: 'usted es guaraní, si soy guaraní, a ver, hable en guaraní', si me dice: 'habla, pues, un ratingo nomás', y ya me identifico, ya que soy guaraní, para eso sirve y es bueno" (Entrevista con Alejo Molina). Un asambleísta departamental por la nación kallawaya comenta de la siguiente manera:

> El primer momento de la descolonización es hablar quechua, aymara. Nosotros tenemos que descolonizarnos, sería lo contrario hablar y hablar y no cambiar. Si escribiéramos en nuestro idioma, sería muy positivo, por cuestiones de metodología debemos hablar en quechua. Cuando hablamos en quechua, hay más confianza, ya que los idiomas están reconocidos, entonces: ¿Por qué no hablamos en nuestro idioma? (José Mendoza, en Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010b: 11).

Para los entrevistados, está claro que el uso del idioma indígena originario es importante para cuestiones identitarias y para la transmisión de valores y conocimientos propios, pero, en cuanto a su uso fuera del ámbito familiar y comunitario, existen diferentes visiones. Por un lado, se piensa que el uso del idioma indígena originario sigue siendo una razón de discriminación y, además, no cuenta con un valor agregado en el mercado laboral. Por otro lado, existen opiniones de que, como parte del proceso de cambio que vive la sociedad boliviana, los idiomas indígena originarios están en proceso de convertirse en recursos que en el futuro servirán en ámbitos laborales y otros espacios extra comunitarios. Por tanto, la enseñanza en los idiomas indígena originarios en la escuela tiene que estar acompañada con políticas públicas que den espacio y uso a estos idiomas en todos los espacios de la sociedad.

La orientación **práctica-productiva** es otro de los métodos y contenidos de la educación formal demandados por los pueblos indígena originario campesinos desde hace mucho tiempo, siendo

esto uno de los elementos fundamentales de sus culturas y la educación comunitaria (ver CONAMAQ *et al.*, 2004). Mediante la creación de las tres universidades indígena originaria estatales (UNIBOL)[42] y la elaboración de las propuestas de currículo regionalizado de los CEPOs, se está comenzando la implementación de la educación práctica y productiva como una característica de la educación intracultural. Según un representante de la CSUTCB: "Ahora hablamos de la producción, que sea el 60% de práctica y el 40% teoría en la clase. Eso estamos llevando como propuesta de las organizaciones sociales, organizaciones matrices y también las tres UNIBOLES. Eso ya está delineado, entonces yo creo que eso debe llevarse adelante" (Entrevista con Rosendo Mita Yucra).

En diferentes evaluaciones y estudios que se han hecho sobre la aplicación de la EIB durante la Reforma Educativa, se ha podido constatar que la modalidad EIB mejoró la autoestima de los niños. Según la siguiente reflexión de un comunario, **la autoestima** es un elemento importante a tomar en cuenta en la educación escolar: "con la educación, también deberíamos aprender nuestra cultura antigua ancestral, también se puede aprender esas cosas, ahora también en educación se debe aprender la autoestima" (Armando Escobar, grupo focal, ampliado de la Central Pauje Yuyo). En relación con los procesos educativos, este aspecto es importante, porque, en general, las personas con buena autoestima tienen mejor capacidad de aprendizaje. La autoestima está conectada con la autovalorización. Un comunario de Pauje Yuyo reflexiona de la siguiente manera sobre la valorización de lo propio en relación con la educación escolar y los proyectos de vida de las generaciones jóvenes:

> …no es para despreciar, nosotros mucho despreciamos, despreciamos nuestro trabajo, sigue nos estamos despreciando, autodesvalorización hay todavía mucho. Decimos que nuestros hijos no deberían ser como nosotros: rascatierra. Entonces, eso no está bien, la autodesvalorización, autodiscriminación, nosotros mismos nos estamos rechazando. Yo he pensado en mi vida ahora, porque dicen el gobierno, instituciones: "a nuestra vida antigua debemos volver". Entonces, ¿por qué estamos queriendo volver a rascar la tierra? Hasta los profesionales hablan de que los tiempos antiguos es tiempo de vida. Entonces, ¿por qué será que hablan? Deberíamos pensar un poco en eso también, deberíamos

42 UNIBOL aymara, quechua y guaraní.

> valorarnos nosotros; entonces, viendo un poco nuestros hijos todo lo que hacemos nosotros aquí, también deberían aprender ellos, pero mucho más sería si aprendieran agropecuaria, el manejo de medicina, cómo manejar los abonos, cómo hacer el abono (Alejandro Patty, grupo focal, comunidad Pauje Yuyo).

5. Sobre quien enseña o transmite los conocimientos y saberes

Para que funcione la educación intracultural, en el ámbito escolar se necesitan profesores o guías de los procesos de aprendizaje que sean conocedores de la cultura, el entorno y los saberes del lugar particular donde trabajan, y que mantengan una actitud de valoración de todo esto. Según el Centro de Culturas Originarias Kawsay: "…el maestro o educador tiene que formarse de acuerdo a la región en la que quiere trabajar; si la educación tiene que ser regional, la formación de los educandos también debería de ser de la misma forma" (Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010a: 12). Para que funcione la educación intracultural, se requiere una previa formación de los docentes: "…yo creo que tendrían que empezar educando a los maestros, yo creo que eso es el fracaso [que hubo en la implementación de la Reforma Educativa], de repente si hubiera más atención en cuanto a esto, podría ir mejor esta clase de educación, o sea, la interculturalidad en los colegios" (Entrevista con Humberto Calsina). En la asignación de los profesores a sus lugares de trabajo, es también importante tomar en cuenta los idiomas que manejan y sus conocimientos de las culturas:

> Esto es para pensar, porque la educación debería ser de acuerdo a la vivencia de la comunidad, pero si un profesor de la región aymara va a dictar clases a la región quechua y ese profesor enseña en castellano cerrado, entonces, no hay entendimiento. Los niños no entienden y se trauman, y así no aprenden ni el castellano ni el quechua, y este es un gran fracaso. Entonces, el Ministerio de Educación debería ver estas cosas y designar a los profesores tomando en cuenta su origen (Entrevista con Cenobio Pérez Choque).

> …yo creo que se pueda dar esto [implementación de la educación intracultural], pero que habría que capacitar específicamente a docentes, preparar al alumno, trabajar con las familias, para que se pueda dar esto no solamente aquí, en la comunidad, sino que debería darse en todas las comunidades. Rescatar las culturas, sus tradiciones y capacitar a los docentes para que puedan trabajar

en este objetivo, en función a saberes y conocimientos propios de cada región (Entrevista con Jesús Francisco Fernández Hurtado).

Los profesores tienen que estar inmersos en un proceso permanente de investigación y aprendizaje sobre la intraculturalidad que tienen que enseñar a sus alumnos; asimismo, tienen que tener la humildad de reconocer que, muchas veces, los comunarios conocen más sobre los conocimientos intraculturales que ellos mismos. Según un profesor bilingüe que trabaja en la comunidad guaraní Taputá:

> …mira, los conocimientos, que puede ser también los abuelos, que viven todavía, debemos ir también, nosotros los profesores debemos recurrir a un saber de la comunidad, porque nosotros, a veces, ya no sabemos lo que tiene nuestro pueblo. Hay todavía abuelos, personas mayores que saben pues, y nosotros no sabemos. Debemos invitar o visitar una casa y así poder trabajar también en coordinación con las autoridades de la comunidad, tanto padres de familia (Entrevista con Profesor Benedicto Espinoza).

Como producto de la larga experiencia de procesos educativos con comunidades andinas del Perú, la organización no gubernamental PRATEC hace la siguiente pregunta en relación con el rol de los educadores en los ámbitos comunitarios: ¿Qué debe saber el técnico o docente como acompañante de comunidades? Y como respuesta plantea:

> Saber escuchar la sabiduría de los abuelos, poniendo en suspenso sus habilidades profesionales y su pretendida autoridad cognitiva en su relación con los que acompaña (desprofesionalización);
>
> Saber desaprender, es decir, saber poner en cuestión lo que da por sentado para reflexionarlo con los que acompaña (descolonización);
>
> Darse cuenta y hacer darse cuenta, es decir, tener conciencia de que puede moverse entre cosmovisiones distintas y que ello requiere saber en cada momento desde qué cosmovisión se encuentra actuando (interculturalidad);
>
> Adoptar una permanente actitud “yapadora”, en reemplazo de la actitud crítica que ha sido parte de su formación como técnico o docente que privilegia el pensamiento crítico (complementariedad) (Ishizawa, 2009: 15).

La educación intracultural no puede funcionar solamente mediante los profesores, sino que se necesita la participación de los sabios, las personas mayores y otras personas de la comunidad con capacidades de contribuir al proceso educativo. Según Pari:

> …este momento, en que los pueblos indígenas demandamos una educación acorde a nuestras necesidades y características socioculturales, exige que de este proceso participen los sabios de las comunidades en los diferentes niveles formativos del sistema educativo, puesto que ellos podrían guiar un proceso de fortalecimiento de nuestra identidad, como sabios que son, recuperando una forma propia de educación, aspecto determinante para la educación intercultural bilingüe, puesto que vía la capacitación de los actuales docentes será difícil de lograr (2009: 61).

Según un entrevistado, las autoridades y los sabios pueden constituirse en actores claves en la educación intracultural:

> Un ejemplo claro: una autoridad viene, le habla en su propio idioma cómo está organizada nuestra comunidad, quiénes son las autoridades, cómo se lleva adelante una comunidad, y todo eso de alguna otra manera también. Y no solamente las autoridades, también nosotros aquí, el pueblo, decimos que los sabios que son *arakua iya* decimos, lo saben esos, son las personas bien respetables, esos son los que pueden resolver muchos problemas. Yo tengo un problema, ellos tienen que estar ahí, son respetables, son más que las autoridades, muchos de ellos muy primordiales, muy importante que ellos también hablen (Entrevista con Ronald Andrés).

El director del colegio en la comunidad Taputá apoya la posibilidad de que los mismos comunarios se constituyan en profesores de la escuela:

> *Pregunta:* Si en caso en la malla curricular se pudiera diseñar una educación donde los mismos comunarios se constituyan en maestros, ¿usted estaría de acuerdo?
> *Respuesta:* Claro, claro, mejor todavía, hay más relación, hay más apego, hay mayor interacción previa, entonces, sería lo ideal.
> *Pregunta:* ¿Por tanto, usted daría lugar a que la educación sea intracultural en las aulas?

> *Respuesta:* Lógico, por qué no, sería trabajar en ese sentido y reacondicionar estudios y carga horaria, lo que es la malla curricular y daría lugar a la educación intracultural (Entrevista con Jesús Francisco Fernández Hurtado).

Una solución factible puede ser la combinación de profesores con los comunarios y sabios del lugar. Los profesores que son originalmente de la misma región tienen más facilidad para enseñar temas relacionados con la cultura local que los profesores que representan otras culturas:

> …en esta parte [en la educación intracultural] tendrá que quizás contratar un sabio de la comunidad, ellos podrían enseñar unas horas que podían tomar; entonces, de esa manera se podría profundizar. Pero cuando un profesor es del lugar, de su misma comunidad, el profesor puede trabajar pues, pero hay comunidades donde los profesores son de otros lugares, entonces desconocen las costumbres de la comunidad, entonces no lo aplican o, si aplican, lo van a aplicar mal (Entrevista con Félix Carrillo Choque).

> De aquí la profesora no es del lugar, seguramente de su lugar debe saber tejer; por ejemplo, la señora teje de su lugar, y ahora en manualidades, por ejemplo, los padres de familia son más habilosos. Entonces, no sólo los profesores, sino los padres de familia y tiene que ser desde la casa eso. Por ejemplo, la señora sabe tejer, ella puede enseñar a tejer, yo veía cuando era niña a un profesor que también era agricultor como mi papá y hacía tallados de madera; entonces, cada familia y cada persona tiene una habilidad, esa habilidad habría que transmitir a los niños (Isabel Soliz, grupo focal, comunidad Pauje Yuyo).

Para que funcione la educación intracultural, se necesitan profesores que conozcan la cultura de la región donde trabajan; sin embargo, a veces, los comunarios aprecian más a los profesores que son de otros lugares: "sería bueno profesores del lugar, pero los padres, madres de familia no se entienden bien con la misma gente, por eso quieren otra gente, algunos papás son así, no somos iguales, eso es lo que falla" (Entrevista a Severa Condori Paco). En otros casos, la dificultad es que no hay profesores titulados que sean del mismo lugar. Por ejemplo, en el caso del pueblo chiquitano, hay profesores chiquitanos solamente para los primeros años de la vida escolar: "Por la falta de

recursos humanos, tenemos que recurrir a formadores que son de otra cultura, como el caso aymara, quechua, y que no responden a nuestra identidad cultural" (Entrevista con Alejandro Alegre).

Para encarar el proceso de educación intracultural, se requiere de profesores que compartan con la comunidad, sientan como parte de su problemática y asuman liderazgo. Según un profesor bilingüe y comunario de Taputá:

> …yo, como docente, no me debo encerrar en las cuatro paredes y eso lo digo también, porque el maestro tradicional se encierra en las cuatro paredes a enseñar: 2 más 2 es 4, y punto. De sus cursos a su cuarto, de su cuarto a su curso, ya no está conviviendo con la gente, eso tienen que sacarse de la mente los profesores, tienen que visitar los hogares, tienen que visitar las familias cómo están viviendo; de acuerdo a eso, también el profesor es un líder (…) Entonces, tiene que estar con la gente compartiendo sus necesidades, sus aspiraciones, sus sueños y luchar por ellos. Enseñar a la gente cómo luchar, por sus derechos de sí, yo creo que eso sería como una propuesta de parte mía, el rol del docente (Entrevista con Ronald Andrés).

Como es en la educación comunitaria, en la escuela, también los niños y adolescentes aprenden mucho de los modelos de comportamiento que transmiten de manera consciente e inconsciente los adultos. Los profesores tienen que tener conciencia de los modelos de vida que transmiten a sus alumnos:

> La educación depende mucho de los profesores; así como ven al profesor, los estudiantes igualito se portan; igual como se viste el profesor, los estudiantes se visten igual; como habla el profesor, igualito habla el estudiante; entonces, los profesores tienen que cambiar, entonces ellos son los que educan a nuestros hijos y nuestros hijos aprenden de ellos (grupo focal, Central Campesina Yuyo).

6. Enfoques temáticos y contenidos

Según la propuesta de estructura curricular del Ministerio de Educación y Culturas el currículo educativo se organiza a partir de las siguientes categorías: 1) campos de saberes y conocimientos, 2) áreas de saberes y conocimientos, 3) disciplinas curriculares, y 4) ejes articuladores. Los campos de saberes y conocimientos surgen de una visión tetraléctica (ver Hargitai *et al.*, 1997) de la ciencia. Según el Ministerio:

> Los campos de saberes y conocimientos que surgen de las dimensiones del ser, conocer, hacer y decidir en correspondencia con la naturaleza, el cosmos y la sociedad, son organizadores del currículo que superan la fragmentación y parcelación de los mismos. Operan como base y fundamento en la organización curricular e interrelacionan la producción de los saberes y conocimientos de las culturas originarias con las del mundo. Los campos de saberes y conocimientos son los siguientes:
>
> 1. Cosmos y pensamiento.
> 2. Vida, tierra y territorio.
> 3. Comunidad y sociedad.
> 4. Ciencia, tecnología y producción.
>
> Los ejes articuladores curriculares son: Educación intracultural, intercultural y plurilingüe; educación en valores sociocomunitarios; educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria; y educación para la producción (Ministerio de Educación y Culturas, 2008: 39-45).

Según Semali y Kincheloe, los conocimientos indígenas no pueden encajar en la forma fragmentada de armar las mallas curriculares occidentales (1999: 46). Esto es justamente la dificultad que se puede ver con la propuesta del Ministerio de Educación y Culturas, donde los fundamentos y la categorización de la organización curricular general corresponden a una lógica factible para una educación intra e intercultural, pero, al llegar al nivel de concreción de la malla curricular, viene una ruptura con los campos de saberes y conocimientos mediante la fragmentación clásica en sus “disciplinas curriculares”. Las disciplinas curriculares incluidas en esta organización curricular general son: filosofía, psicología y cosmovisiones; espiritualidad, religiones, ética y moral; lenguas y comunicación; literatura, lenguas; artes plásticas y visuales; artes musicales; artes escénicas; danzas; educación física; disciplinas deportivas; historia; sociología, antropología; educación ciudadana; geografía; física; química; biología; matemática; investigación, ciencia y tecnología (Ministerio de Educación y Culturas, 2008: 45). Mediante esta forma fragmentada de la realidad, es difícil para el profesor llegar a las finalidades educativas arriba señaladas y correspondientes a una educación intracultural. Por ejemplo, según la visión indígena originaria, es difícil enseñar la materia “biología”, aislada de su contexto, donde está inmersa con la cosmovisión, espiritualidad,

ética y otras dimensiones más de la vida. En esta propuesta, además, se puede percibir que su énfasis está puesto en materias teóricas y no está claro dónde entra el enfoque práctico-productivo.

Las organizaciones representativas de los pueblos indígena originario campesinos han definido sus prioridades sobre los contenidos de la educación formal. Según las decisiones tomadas en el Cuarto Congreso Educativo del pueblo guaraní, en el año 2003, se debe "incorporar en el diseño curricular la visión política, histórica, geográfica, ecológica, económica y cultural del pueblo guaraní" (CEPOG, 2007: 21). Asimismo, en el Quinto Congreso Educativo, dos años después, se destacó que en los materiales educativos se deben plasmar contenidos que rescaten los valores culturales que hacen la identidad guaraní (*Ibid.*: 22).

Desde la experiencia y el contexto indígena africano, Mosha (1999: 220-222) plantea que los programas educacionales deberían ser **holísticos** en sus contenidos y objetivos y, en especial, que la educación formal no debe separar la mente y el corazón, siendo éste uno de los problemas grandes en la actualidad. Asimismo, la educación debe ser integracional y relacional en sus enfoques y contenidos, porque la realidad es así, todos los objetos de estudio son interconectados, interrelacionados e interdependientes, y así debe ser en el mundo del estudio también. Esta necesidad de integralidad en la educación es uno de los elementos claves que sale en las entrevistas. Los comunarios y representantes de las organizaciones indígena originaria campesinas expresan preocupación por la pérdida o el cambio de valores en las generaciones jóvenes y sugieren que el sistema educativo, junto con la enseñanza de las materias teóricas, tome como tarea la recuperación y transmisión de estos **valores**. Según los entrevistados:

> …decimos que hay que hablar de los valores, como ser el *ama llulla, ama qhilla, ama suwa*[43], con esos valores, principios tienen que formarse nuestros hijos (Entrevista con Eduardo Pati Condori).

> …creo que se debería enseñar el respeto más que todo de las personas mayores, y no solamente con decir "buenos días", sino que antes se saludaba a cualquier persona, se le decía "buenos días, señora" y si era señora por más que no era su pariente "buenos días, tía", se saludaba en esa forma, y si era un señor, por más

43 En quechua: no mentir, no ser flojo, no robar.

que no era su tío, "buenos días, tío" y así habría que enseñarlo a los chicos, porque esa era nuestra costumbre (Entrevista con Alejo Molina).

…el respeto, la autoidentidad que tiene cada uno, la honestidad y responsabilidad (Entrevista con Eloy Guarayo).

…la educación misma de nuestro abuelo, el respeto, eso, ahora ya está perdiendo eso. Todo eso de ahí tiene que ir a la malla curricular, todos los saludos de nuestros antepasados, eso lo que va perdiendo también (Entrevista con Profesor Benedicto Espinoza).

Los valores y el respeto son dimensiones de la educación que tienen que ser transversales y en todos los niveles educativos, hasta producir profesionales honestos y para eliminar la corrupción en el sistema educativo:

…yo creo que eso debería ser, basada más que todo en el respeto, porque muchos profesionales tampoco son, pues, profesionales honestos, más viven de la gente, como los abogados. Yo creo que tampoco tiene que ser así, tendrían que formar a los profesionales tal vez sobre la base de las tres reglas morales [no mentir, no ser flojo, no robar] se podría decir. Entonces, eso podría ser, eso creo yo, solamente la educación tiene que ser para mejorar la vida de todos y no así para unos cuantos (Entrevista con Gustavo Huanca).

Los entrevistados constatan que no es solamente en relación con los valores y la buena educación que se están perdiendo los conocimientos y saberes propios, sino en diferentes ámbitos de la vida, y piensan que la escuela debería participar en ese trabajo de **recuperación de los saberes propios**.

Pregunta: ¿Usted cree que se debería enseñar en la escuela sobre la cultura guaraní y los saberes y conocimientos propios de la comunidad?
Respuesta: Pareciera bueno, oiga, enseñar un poco de nuestra cultura, de cada cultura, etnia, pero habría que recuperarla, porque ahorita ya nadie, casi ya nadie está al tanto cómo eran nuestras culturas, ni yo ya no sé mucho, porque tal vez su cultura de nuestros abuelos era más mejor que lo de ahorita, digamos, y eso habría que estudiarlo más a fondo (Entrevista con Alejo Molina).

> *Pregunta*: ¿Entonces, cree que debería haber personas que enseñen sobre la cultura guaraní?
> *Respuesta:* Sí, yo creo que es un muy importante eso también, para que no se pierda la cultura (Entrevista con Isac Justiniano).

Como se señalaba arriba en relación con la territorialidad de la educación, una de las fortalezas de la educación plurinacional e intracultural debe ser su **relevancia en el contexto local**:

> …artesanía de ese territorio local, (…) música, eso decía, porque en las escuelas enseñan a bailar morenadas, diabladas; más bien, deberían enseñar lo que se practica aquí, entonces, eso podría ser, para valorizar y revalorizar las prácticas de este territorio (…) tecnología, mecánica, cómo podríamos mejorar, así tanto como se utiliza en la producción pecuaria (…) implementar materias relacionadas con el territorio (…) perfeccionar el idioma de ese territorio (Entrevista con Gustavo Huanca).

> Sí, artesanía y música tradicional, porque la artesanía y la música tradicional tienen que fomentarse y a mí me gustaría que venga un profesor especializado en esas ramas, que a los niños les enseñe a tocar bien la guitarra, la quena, la zampoña y varones y mujeres que aprendan a tocar, tejer o algunas manualidades de tejido como ser canastitas, aquí tenemos el material, pero no hay quien nos enseñe (Entrevista con Isabel Soliz).

Para poder trabajar los saberes y conocimientos propios dentro de la escuela, se requiere una concienciación de todos los actores involucrados, porque en la actualidad incluso muchos de los profesores valoran más los conocimientos "modernos". Según un profesor entrevistado:

> …habría que ir buscando, enseñando e insertando a la malla curricular también eso, tema de artesanía, pero hay veces nosotros como profes también nos morimos de lo que es de la ciudad, es nuevo, por eso parece que también más lo hacemos a los niños que hagan otra cosa, menos de la artesanía de la región de la comunidad o del pueblo guaraní (Entrevista con Benedicto Espinoza).

Una característica de la educación indígena originaria comunitaria, que repetidas veces se menciona, es el **respeto a la naturaleza** y a todos los seres vivos: "Se debe seguir guardando el respeto a la

naturaleza porque todo vegetal, animal, río, agua y la tierra tienen dueño" (CEPOG, 2007: 67). Esto es uno de los contenidos centrales que tiene que ser plasmado de manera integral en el currículo educativo. Según un profesor bilingüe de la zona guaraní: "En el nuevo código de educación tiene que insertarse el tema de valores, la solidaridad, el respeto, el compartir, el convivir con la naturaleza, todo eso tiene que insertarse, los principios de los pueblos, en sí, del pueblo guaraní" (Entrevista con Ronald Andrés). Y según un representante del Consejo Educativo Aymara, el respeto a la naturaleza no tiene que ser llevado como una materia teórica, sino mediante la escuela se debe fomentar su práctica: "Si nosotros queremos cambiar la educación, entonces, primero tenemos que recordar nuestras prácticas; entonces, los estudiantes tienen que saber mantener relación con la naturaleza, entonces un poquito tenemos que revalorizar, el respeto a la *pachamama* no sólo con palabras" (Entrevista con Gonzalo Ato Salinas).

Una de las debilidades del actual sistema educativo —que muchos de los entrevistados mencionan— es la falta de la enseñanza de la **historia propia** de los pueblos indígena originario campesinos. Como producto del gran proyecto de generación de identidad y unidad nacional que ha tenido la escuela en Bolivia, la materia de historia sólo cuenta sobre la historia nacional y oficial. Los niños indígenas, sin embargo, no aprenden de la historia de su propia cultura. Según las reflexiones y vivencias de los entrevistados:

> …de que yo hablara en el propio idioma sobre los cuentos, sobre la historia de nuestros pueblos, ese es lo primordial, que se deba llevar en estudios sociales, porque siempre nosotros, los docentes, estamos dando esas clases de Cristóbal Colón, de los españoles lo primero que resaltamos ¿pero la nuestra? Yo creo eso, tenemos que tomar la mano en el pecho y debemos preocuparnos, más que todo el Ministerio [de Educación] tiene que trabajar en esta parte juntamente con todos los actores sociales, de que si nuestro país está primero, nuestra historia (Entrevista con Ronald Andrés).

> Lo que a mí más me duele es que nos cuenten historias falsas, nunca han sido capaces de enseñarnos la historia de nuestros líderes que de verdad han luchado, buscando la liberación, pero hoy en día recién están escarbando todo esto (Entrevista con Gonzalo Ato Salinas).

Una dimensión esencial de la educación indígena originaria no formal es su **sentido comunitario**, la educación está pensada para el

bienestar familiar y comunitario, desde la necesidad de la comunidad para su vivir bien. ¿Cómo traducir esto a la educación intracultural escolarizada? En un proceso de reflexión sobre la creación de comunidades de aprendizaje acordes a las culturas indígena originarias, se ha pensado de la siguiente manera: "En la educación comunitaria el responsable sería la comunidad, la cual ve la necesidad de qué es lo que se tiene que enseñar a los niños y jóvenes, como por ejemplo: enseñanza sobre la cosecha, sobre la ganadería, sobre muchas cosas más, y estas tareas deberían de hacerlas todos juntos" (Elizabeth Salguero, en Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010b: 8-9). En este sentido, lo comunitario se manifiesta en la toma de decisiones sobre las prioridades de qué se enseña en la escuela: "Cada región tiene que discutir su malla curricular de acuerdo a su medio, siempre basándose en su realidad, donde el Estado es quien debe asumir los compromisos y llevar a cabo una educación comunitaria incluyente a los padres de familias, profesores, autoridades, comunidad, etc." (Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010a: 11).

El sobre énfasis y valoración de los conocimientos teóricos es característico del actual sistema educativo en Bolivia. En cambio, el enfoque **productivo y práctico** es el eje central de la educación comunitaria que debe ser plasmado en el sistema escolar plurinacional, aplicable tanto en lo rural como en lo urbano. La actividad productiva en la escuela debe ser diseñada según las potencialidades del lugar, puede ser en lo agrícola, en la artesanía, en turismo, creación de microempresas, etc., con la finalidad de promover el vivir bien comunitario, mejorar la calidad de vida en el lugar, y no solamente bajo el pensamiento de preparar a los jóvenes para migrar a las ciudades.

> El tema productividad no sólo es sembrar y cosechar, sino también son productos literarios, productos artesanales, etc. donde debe ir acompañado con la tecnología de trasformación, de acuerdo al alcance del financiamiento. Se tiene que apuntar al mejoramiento de la educación, respaldando a que los estudiantes no sólo aprendan un solo campo, sino que sean capaces de emprender proyectos y empresas, incentivando a la pequeña y mediana empresa para así eliminar el desempleo a futuro (Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010a: 12-13).

> …en el área rural, los estudiantes se forman para producir de acuerdo a su ecosistema, pero en la ciudad es diferente, pero también tienen que producir. Hoy en día los jóvenes salen bachilleres, pero

> no saben hacer nada. Lo que se busca es crear una educación comunitaria productiva, y no solamente ir al colegio por algún cartón, ser profesionales que no sepan hacer nada productivo. Recuperar los saberes propios de cada pueblo, mantenerlo, rescatar los saberes y valores es nuestra prioridad (Gustavo Huanca Condori, en Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010b: 8).

> En la educación productiva, es lo que más me llama la atención, a ver, yo me pregunto ¿por qué la gente migra a otro lado?, hay que solicitar proyectos educativos, apoyando económicamente, mecanizando, con todo esto la gente va a regresar y que los productos tengan un buen precio (Entrevista con Gonzalo Ato Salinas).

> Tendremos que aumentar materias u otras ramas, que se puede decir, donde el alumno, desde pequeño, tiene que ser, tiene que ir aprendiendo el manejo de la agricultura, cómo puede hacer su pequeña parcela de poder producir por lo menos sus verduras, y para que el niño poco a poco vaya creciendo por lo menos salir como técnicos (Entrevista con Alcides Chambi Siripi).

Se puede constatar que la mayoría de los comunarios y dirigentes entrevistados identifican la necesidad de que la escuela fortalezca las capacidades de las comunidades en los temas productivos. Esto es un eje central, si se piensa que la finalidad de escuela es mejorar la vida en las comunidades, y no principalmente funcionar como un agente que abre el camino a la migración campo-ciudad, donde las condiciones de vida para los nuevos migrantes no siempre son mejores que en las comunidades. Al preguntar al presidente de la junta escolar en la comunidad Taputá: ¿qué materias adicionales se deberían incorporar a la enseñanza en el colegio?, responde: "Aquí no están llevando agropecuaria, eso hace falta. Sembrar, hacer almácigos, cultivar las verduras, todo eso. Todo eso hace falta. Un profesor que enseñe netamente eso, cómo cultivar, no hay profesor especialmente para eso" (Entrevista con Isac Justiniano). Según la visión de un comunario de la zona kallawaya:

> Por otro lado, ustedes mencionaban que no conocen la organización [los alumnos], entonces debería entrar eso en la malla curricular, debería entrar. Después, caso de redacción, dicen que no pueden hacer un documento, (una) solicitud, un acta, eso deberían enseñar bien, hasta que salga bachiller, debería ser un requisito

> para que salgan… deberían también aprender la administración de su vida, administración económica, en matemáticas, deberían saber manejar su platita (Alejandro Patty, grupo focal, comunidad Pauje Yuyo).

La inversión económica y social que hacen los comunarios al mandar a sus hijos a la escuela hasta concluir el bachillerato es muy grande, si el resultado es sólo el título, conocimientos teóricos y, a veces, el rechazo de los jóvenes de la forma de vida, el idioma y la cultura de sus padres. El esfuerzo económico que hacen los padres de familia es doble. Por un lado, son los gastos relacionados con el estudio (materiales escolares, posiblemente el alquiler de un cuarto para la vivienda del hijo cuando no hay colegios cerca de la comunidad). Por otro lado, durante el tiempo que el hijo se dedica a los estudios, se ausenta de los trabajos productivos de la familia, disminuyendo la capacidad económica de su familia. Según Zambrana, actualmente la escuela "limita los procesos de enseñanza y aprendizaje de conocimientos agrícolas, puesto que los niños dejan de atender sus labores agrícolas, para poder cumplir con sus obligaciones escolares" (2008: 106). En cuanto a los aspectos sociales, el producto esperado de los estudios es el posible ascenso social, la "superación", el "ser algo", que implica dejar la comunidad.

> Los estudiantes se están volviendo flojos, pues para el agro, prácticamente, muchos estudiantes se vuelven flojos. Por ejemplo, en la secundaria, dan muchas tareas, durante el día ya no llegan a la chacra a trabajar, y todo el día tarea. Y no hay retribución a su casa, a su padre y madre que trabaja por ella o por él. Entonces, ¿en qué práctica va a aprender? Estamos perdiendo los conocimientos del agro (Entrevista con Alejandro Patty Quispe).

La finalidad del título de bachiller es servir como un puente para acceder a estudios universitarios, pero es común que los bachilleres que no han entrado a la universidad trabajen en oficios de mano de obra barata.

> A pesar de salir bachiller, no pueden encontrar un trabajo. Mientras, teniendo una profesión, podrían encontrar un trabajo, entonces desde la escuela habría que enseñar una profesión; tal vez desde quinto de primaria tendría que haber profesor con profesión y puede enseñar esa profesión. Entonces, a su vez de salir bachiller,

> saldrían también con profesión, sea carpintería o sastrería, pero sería importante una profesión (Saturnino Villalba, grupo focal, comunidad Pauje Yuyo).

Uno de los profesores entrevistados plantea también un tema que no tiene una relación directa con la educación intracultural, pero, por su importancia, se lo menciona aquí. Propone que mediante la escuela se debería transmitir también la enseñanza sobre los **derechos** fundamentales y los derechos de los pueblos indígena originarios. Según el profesor:

> …si un estudiante, un guaraní está bien preparado en temas de leyes, nadie le va a enfrentar, nadie le va a juzgar sobre sus derechos colectivos e individuales. Yo creo que esa parte el Ministerio de Educación tiene que tomar mucho en cuenta. Meter en el currículo lo que es el tema de las leyes, de los derechos de los pueblos indígenas, la justicia en sí. Sabemos que en Bolivia la injusticia predomina, y eso yo creo que para que haya justicia tenemos que estudiar los derechos fundamentales y eso se tiene que llevar aquí en este colegio, en estas aulas (Entrevista con Ronald Andrés).

Un tema que constantemente se refleja en las entrevistas es la preocupación por los materiales educativos que no reflejan las realidades locales y, más que todo, están enfocados a la enseñanza sobre la vida citadina. Como dice Pedro Apala: "Los materiales educativos no han sido hechos aquí, en los lugares donde están los pueblos indígenas originarios, llámense tsimane', llámense chiquitanos, los materiales han sido elaborados desde la ciudad de La Paz, se han cortado todos los elementos propios" (Entrevista con Pedro Apala). Por tanto, materiales educativos que respeten la diversidad cultural y que reflejen las condiciones locales son un requisito para la educación intracultural.

Un aspecto a analizar en la elaboración curricular intracultural es **la localidad de los conocimientos y saberes indígenas**. Hasta ahora, en Bolivia, sigue vigente el pensamiento que lo indígena es local y lo "occidental" es universal. Si vemos los conocimientos y prácticas culturales occidentales, también son locales en el sentido de que tienen su especificidad y variación local, pero en los grandes rasgos hay denominadores comunes. Así es en el caso de las culturas indígena originarias también; quizá sus particularidades locales son más específicas, pero está claro que tienen también sus denominadores

comunes. Esto se puede confirmar mediante la lectura de literatura internacional sobre los conocimientos y saberes indígena originarios. Esto tiene que ver con el trato que se puede dar a los valores y saberes indígenas en el contexto educativo. Si se considera que los saberes y conocimientos indígenas son únicamente locales, su aplicación es local también. Si se considera que existen denominadores comunes en el nivel nacional entre las culturas indígena originarias, su aplicación en lo educativo puede ser nacional.

Cuando la implementación de la Reforma Educativa se inició, muchos padres de familia dijeron que los niños ya sabían hablar el idioma indígena; entonces, se preguntaban ¿para qué enseñarlo en la escuela?; en la escuela ellos esperaban que aprendieran castellano. Esta misma pregunta quizá la hacen en relación con los conocimientos indígena originarios en la escuela. Sin embargo, cuando se ven los conocimientos y saberes indígena originarios de manera más amplia, no es solamente todo lo que el niño ya aprende en la comunidad (cuando la comunidad está manteniendo su cultura), sino implica una profundización en aspectos que no necesariamente conocen los padres. La escuela en el mundo "occidental" tampoco repite todo lo que los niños ya aprendieron en la casa, sino profundiza los conocimientos que los niños aprendieron de sus padres. Aquí entra, por ejemplo, la enseñanza de la historia indígena originaria campesina. Como dijo Reascos, la tarea de la educación formal es la producción y reproducción de los saberes indígenas, porque los saberes indígenas tampoco son estáticos en tiempo y espacio.

7. Alcance de la educación intracultural

La ciencia de los pueblos indígena originarios debe ser enseñada en todas las escuelas de las áreas rural y urbana, por medio de los conocedores de la ciencia indígena (CENAQ, 2007: 71).

Según lo definido en la Constitución Política del Estado (art. 78(II)), la educación intracultural, intercultural y plurilingüe es aplicable en todos los niveles del sistema educativo con alcance nacional. Para lograr esto, se tienen que superar las limitaciones que existieron en la Reforma Educativa en su aplicación del sistema de educación intercultural y bilingüe (EIB).

Uno de los problemas en la implementación de la Reforma Educativa en Bolivia (y lo mismo sucedió en otros países latinoamericanos) era que lo intercultural fue interpretado como sinónimo de la

educación indígena, dejando intacta la gran mayoría de la población escolar. Según la nueva legislación, ya no se puede pensar que en las escuelas de predominancia no-indígena se aplicaría un currículo "occidental", y que en las escuelas de predominancia indígena originaria se aplicaría un currículo donde se combinarían elementos indígena originarios con los "occidentales". Sino, la educación intracultural significa que en todas las escuelas se debe enseñar sobre las culturas bolivianas, con sus variaciones locales, donde según la región se aplica la enseñanza en la cultura propia.

Otra de las limitaciones de la Reforma Educativa fue que la aplicación del sistema bilingüe funcionó principalmente durante los tres primeros años de la primaria, y la implementación de la educación intercultural en general quedó muy limitada. En el sistema de educación plurinacional se debe implementar la educación intracultural en todos los niveles educativos desde la primaria hasta concluir la universidad, así como en la formación de profesores y servidores públicos.

La tercera limitación en el alcance de la Reforma fue la aplicación del EIB en el área rural, excluyendo las escuelas urbanas; en algunos casos, se tomó la iniciativa de impartir enseñanza sobre el idioma indígena originario en las escuelas urbanas también, pero no eran escuelas EIB en sí. Hoy en día, casi dos tercios de la población boliviana viven en centros urbanos; por tanto, es un tema urgente de trabajar la educación EIIP en las escuelas urbanas.

Muchas de las ciudades en Bolivia son claramente indígena originarias, donde los datos poblacionales indican que su mayoría se autoidentifica como indígena originaria. Es necesario asumir esta realidad en las políticas escolares. Según el Centro de Culturas Originarias Kawsay:

> Comunidad también se hace aquí, en las ciudades, ayllu también se hace en la ciudad, en el campo se maneja el territorio y las familias están estructuradas; en las ciudades es más difícil porque la mayoría de su población es individualista y las condiciones son más complicadas, pero es hora también de trabajar en las ciudades; este término de lo comunitario [en referencia a educación comunitaria] es para todos, ya sea campo o ciudad (2010b: 6).

El reto es cómo asumir lo identitario y cultural dentro del ámbito urbano. Como se ha podido constatar mediante las entrevistas realizadas, la mudanza del campo a la ciudad para muchos comunarios implica el primer paso en el sueño de acceder a mayores oportunidades. En algunos casos, este proceso de búsqueda de

mayores oportunidades significa la negación de la propia identidad; en otros casos, los lazos con la comunidad y la cultura de origen se mantienen estrechos. En cualquiera de los casos, es importante que la escuela trabaje la identidad cultural de los alumnos de una manera consciente, puesto que esto fortalece el desarrollo equilibrado de los niños y adolescentes, sus capacidades de aprendizaje y disminuye su vulnerabilidad ante posibles problemas sociales.

Por otro lado, es un derecho de los niños y adolescentes mestizos, afrobolivianos y aquellos pertenecientes a otras culturas no indígena originarias a aprender sobre los conocimientos, saberes, prácticas culturales e idiomas que conforman la diversidad cultural en Bolivia, dependiendo de la región en cuestión en el país. El enfoque intracultural e intercultural, entendido como la enseñanza sobre las culturas e idiomas bolivianos a los alumnos no indígena originarios, es, al mismo tiempo, una obligación del Estado, con la finalidad de fomentar la cultura de respeto, valoración y la no discriminación entre los bolivianos. La escuela tiene una tarea educativa muy importante en este sentido.

Conclusiones y pautas para la generación de políticas educativas

La actual Constitución Política del Estado (CPE) establece un nuevo orden para la organización de la sociedad basada en la pluralidad de las naciones y pueblos que conforman el Estado boliviano y el reconocimiento de la existencia precolonial de los pueblos y naciones indígena originario campesinos. Asimismo, la Constitución establece el derecho a la autodeterminación (o libre determinación), autonomía y autogobierno de los pueblos y naciones indígena originario campesinos (CPE, art. 1 y 2). Este marco jurídico establece un cimiento sólido para los derechos de los pueblos indígena originario campesinos, que en el ámbito educativo están reforzados por la definición de que todo el sistema de educación plurinacional es intracultural, intercultural, plurilingüe, democrático, participativo, comunitario, descolonizador y de calidad, orientado a la formación individual y colectiva (Idem, art. 78-80).

Este nuevo enfoque del Estado y de la educación formal enfatizan la importancia de la intraculturalidad como elemento constituyente de la sociedad y la educación boliviana, a diferencia de la anterior Constitución y la Reforma Educativa, que intentaron tomar en cuenta la diversidad cultural mediante la dimensión intercultural como un complemento o anexo al tronco curricular común homogenizante.

Otra pauta inevitable para la elaboración de todas las políticas públicas es el Plan Nacional de Desarrollo, que establece el *vivir bien* como el orientador para todas las acciones del Estado (Ministerio de Planificación del Desarrollo, 2007). El vivir bien es una búsqueda de vivir en equilibrio entre diferentes dimensiones de la vida: social, espiritual, productiva, cultural, económica y otras, combinando y compartiendo las necesidades del individuo, su familia y su entorno humano y natural. El vivir bien toma distancia de los anteriores

modelos de desarrollo promovidos en Bolivia, que han enfatizado el bienestar económico individual a costa de todos los demás valores y dimensiones de la vida.

El nuevo sistema educativo plurinacional tiene que ser planificado desde lo que han establecido estos dos grandes orientadores de la vida nacional: la Constitución Política del Estado y el Plan Nacional de Desarrollo. El nuevo sistema educativo tiene que basarse en los nuevos fundamentos del Estado boliviano: plural, intercultural, descentralizado, autonómico, democrático, con reconocimiento de la preexistencia de las naciones y pueblos indígena originarios, independiente de la religión y asumiendo los idiomas oficiales, que son el castellano y todos los idiomas indígena originarios (CPE, art. 1-5). Asimismo, el sistema de educación, como un eje central para el desarrollo de la nación y sus futuras generaciones, tiene que contribuir al vivir bien como un elemento fundamental en su tarea educativa.

La educación intracultural es un reconocimiento y autoreconocimiento de todas las culturas bolivianas y sus conocimientos y saberes como el cimiento de la educación, y es una dimensión importante en el proceso de descolonización iniciado por el Estado boliviano. El estudio sobre la intraculturalidad educativa en esta investigación ha estado enfocado en el ámbito de las culturas indígena originaria campesinas; sin embargo, las nuevas leyes no tienen esta delimitación, sino la educación intracultural está planteada para toda la nación y, de cierta forma, se puede decir que esto implica una bolivianización del sistema educativo en el país. En el momento de la implementación del nuevo sistema educativo, lo intracultural no funcionará de manera aislada, sino será parte del diálogo entre lo intra, inter y pluri. La educación intracultural en el contexto indígena originario campesino tiene fundamentos sólidos en los derechos humanos de estos pueblos, así como en razones pedagógicas.

Como establece la Constitución Política del Estado, el alcance de la educación intracultural es: Nacional, rural y urbano, indígena y no indígena, y desde la primaria hasta la universidad y en todas las modalidades de educación.

Como una condición para la implementación de la educación intracultural, se requiere un cambio en la valorización que la sociedad y la academia boliviana dan a los conocimientos y saberes indígena originario campesinos. La lógica, la forma de construcción, el tipo de registro y la finalidad de los conocimientos y saberes indígena originario campesinos son diferentes de los conocimientos o la ciencia "occidental". Sin embargo, no se puede clasificar que uno de estos

dos sea mejor o de mayor importancia. Es necesario aceptar el hecho que todas las culturas del mundo tienen sus saberes y conocimientos particulares. Por tanto, el proceso de construcción de la educación intracultural implica el reconocimiento de la de-universalización de las ciencias y la educación hacia las ciencias y educaciones plurinacionales en Bolivia.

Vistas de esta manera, las culturas indígena originaria campesinas no son solamente poseedoras de conocimientos o saberes locales aplicables en su entorno cotidiano. Tampoco los conocimientos "occidentales" pueden ser considerados universales. Las culturas indígena originaria campesinas tienen una visión diferente de cómo ver el conocimiento, el saber, la ciencia y los procesos de aprendizaje, y esto tiene que estar plasmado en la educación transmitida por el Estado Plurinacional. Al aceptar esto, significa repensar qué, cómo y para qué es la educación formal. Implica una transformación profunda del sistema educativo, que va mucho más allá que las políticas públicas anteriores que se han limitado a considerar lo intra o intercultural mediante la inclusión de algunos contenidos temáticos sobre las culturas indígena originaria campesinas en el currículo educativo.

El documento presenta un bosquejo de algunos elementos centrales y características de la educación comunitaria indígena originaria campesina no formal, basado en la investigación de campo y fuentes escritas de otros autores. Se puede concluir que la finalidad, objetivos, métodos, espacios, contenidos y la función de los que transmiten conocimientos en la educación comunitaria difieren significativamente de la educación escolarizada. En muchas culturas indígena originarias del mundo y de Bolivia, la finalidad principal de la educación comunitaria es la formación de personas integras. Por ejemplo, en el idioma quechua, se puede describir este constante proceso de formación como *runayay* (llegar a ser un verdadero ser humano). La integralidad de la educación comunitaria implica la formación en valores, la capacidad y la sabiduría de usar de manera adecuada los conocimientos.

La educación comunitaria, en general, no valora la acumulación de los conocimientos, sino su manejo e internalización relacionada con los valores de la comunidad; esto es tan central que, según algunos autores, de la educación comunitaria es predominadamente de saberes y, en menor grado, de conocimientos. Uno de los aspectos fundamentales de la educación comunitaria que muchos entrevistados mencionan es el respeto, la actitud de respeto hacia todo/as y todo. La educación comunitaria combina las necesidades colectivas/comunitarias e individuales en sus procesos de enseñanza-aprendizaje orientados

a garantizar la subsistencia familiar y comunitaria, y a transmitir las reglas de convivencia y organización. La educación comunitaria es, en su esencia, práctica y productiva orientada por las necesidades familiares y comunitarias.

La educación comunitaria está impregnada por la relación inseparable de los procesos de aprendizaje en y con el territorio. El territorio marca dónde se aprende y qué se aprende; la educación comunitaria está orientada a convivir, criar y cuidar el territorio. La educación comunitaria refleja la forma de percibir el mundo de las culturas indígena originaria campesinas en el sentido que es cíclico, basado en los ciclos de vidas naturales y humanas en constante regeneración y cambio. La educación comunitaria es intergeneracional, se transmiten conocimientos, saberes y valores desde las generaciones mayores a las generaciones jóvenes, y muchos de estos conocimientos tienen sus raíces en la historia remota de la nación o pueblo, combinado con adaptaciones nuevas.

La educación comunitaria es, además, un proceso gradual y permanente de aprendizaje y participación que depende de la madurez, habilidades e intereses de cada persona. El aprendizaje se produce mediante la acción, la escucha, observación y participación (autoaprendizaje, aprender haciendo) donde el rol de la persona que transmite los conocimientos es de acompañante y orientador. La educación comunitaria no es necesariamente verbal, sino funciona también mediante el comportamiento, donde el ejemplo o modelo de los mayores es significativo. Los espacios de aprendizaje están compuestos por todos los ámbitos de la vida comunitaria; son, por ejemplo, los lugares productivos, organizativos, festivos, de ritualidad y familiares.

Basada en la investigación documentada sobre los elementos centrales de la educación comunitaria no escolarizada indígena originaria campesina, las características de la educación comunitaria han sido desarrolladas para ser tomadas en cuenta como elementos constitutivos de la educación intracultural escolarizada. Estas perspectivas y propuestas para la educación formal intracultural han sido elaboradas desde los siguientes ámbitos: finalidad de la educación, territorialidad en la educación, métodos y espacios de aprendizaje, quien transmite los conocimientos, contenidos y enfoques temáticos, y el alcance de la educación intracultural. Esta elaboración de las propuestas y perspectivas es producto del trabajo de campo realizado en la zona kallawaya y la zona guaraní, las entrevistas realizadas con dirigentes y autoridades indígena originarias y de los CEPOs de otras regiones del país, y las entrevistas realizadas con otros

expertos, profesores y autoridades del sector educativo así como fuentes bibliográficas.

En la búsqueda de proponer lineamientos para políticas públicas en educación, se puede decir que la educación intracultural coherente con el nuevo modelo de Estado Plurinacional puede ser producida sólo mediante un cambio estructural en el sistema educativo. Este cambio parte de la redefinición del mismo Estado y de las finalidades y objetivos de la educación formal. La educación formal intracultural tiene que respetar las lógicas de los pueblos indígena originario campesinos en cuanto a sus expectativas de la educación formal, como sostiene el Convenio 169 de la OIT. Un aspecto clave y coherente con las políticas públicas actuales es que la escuela tiene que estar al servicio de la comunidad, sus perspectivas o planes de vida y su bienestar; en otras palabras: promover el vivir bien de los alumnos, sus familias, su comunidad y su entorno. Es necesario buscar alternativas a la tendencia actual donde la escuela funciona como agente que de manera involuntaria produce efectos negativos como: abandono del campo, conflictos intergeneracionales y baja autoestima cultural. Los entrevistados proponen como solución ante esta situación un cambio en las finalidades y objetivos en sentido que la educación debe:

- Responder a la forma de vida de cada cultura, territorio y región para aportar al desarrollo de esta forma de vida y no impulsar la alienación cultural.
- Ser principalmente productiva y práctica, aunque en combinación con conocimientos teóricos en el sentido de contribuir al bienestar de la comunidad y la ampliación de sus alternativas de vida digna.
- Reflejar en la educación formal la educación comunitaria en cuanto a su integralidad y el énfasis que se pone en los valores, el respeto y la maduración personal.
- Tener como una de las finalidades el conocimiento, valoración, respeto y apreciación entre los bolivianos y todas sus expresiones culturales e idiomas.
- Asumir desde la escuela la participación en el trabajo de recuperación y desarrollo de los saberes propios de los pueblos indígena originario campesinos.

Una de las dimensiones fundamentales de la educación comunitaria no formal es su relación inseparable con la territorialidad.

¿Cómo asumir esto en la educación formal? Como resultado de esta investigación, se propone lo siguiente:

- La educación tiene que reflejar las condiciones, potencialidades, necesidades y particularidades de cada territorio.
- Que las organizaciones indígena originaria campesinas tengan autoridad de decisión en cuestiones educativas, que su rol no sea solamente consultivo ni delegado a los padres de familia como individuos mediante las juntas escolares, sino que se respete la forma de organización de cada pueblo y nación o autonomía indígena originaria campesina en la toma de decisiones en el ámbito educativo.
- Esta autoridad de decisión debe existir en los diferentes ámbitos del sistema educativo; por ejemplo, los CEPOs proponen que los pueblos y naciones indígena originario campesinos deben tener un rol central en la toma de decisiones en relación con la elaboración curricular, porque, cuando el diseño curricular se maneja de manera centralizada, ya no es posible una educación intracultural. Sin embargo, se debe poder trabajar algunos lineamientos generales para todo el Estado Plurinacional.
- En algunos casos, se requiere la redistritación de los núcleos/unidades educativas según los limites territoriales de los pueblos IOC.
- Una parte de la territorialidad es el reconocimiento del ciclo de vida local (calendario agrícola/productiva/festiva), para apoyar de manera integral al proceso de socialización escolar y comunitaria de los niños y así evitar conflictos en la participación de los niños y adolescentes en ambos ámbitos educativos.
- Que la escuela asuma de manera responsable la pluri o interculturalidad existente en muchos contextos escolares (comunidades trilingües, centros urbanos con migrantes pertenecientes a diversas culturas y grupos lingüísticos), sin imponer ningún idioma o cultura.

Una de las deficiencias del actual sistema escolar son sus métodos de enseñanza no actualizados, inflexibles e inadecuados al contexto de los alumnos y, como resultado, muchas veces no logran producir aprendizajes internalizados e significativos. En relación con los métodos de aprendizaje en la educación formal intracultural, se sugiere:

- Acordar que los alumnos bolivianos, en su gran mayoría, tanto de las zonas urbanas como rurales, indígenas y no indígenas, vienen

de una tradición familiar que no fomenta la lecto-escritura, sino tiene su fuerza en los procesos orales y prácticos de transmisión de información, conocimientos y saberes. Si la escuela asume esto metodológicamente, no implica una debilidad en el proceso de escolarización de los niños. La escuela puede buscar formas de trabajo que se apoyen en esta capacidad de los alumnos de lograr aprender e internalizar los conocimientos mediante procesos orales.

- La educación comunitaria enfatiza la integralidad en el aprendizaje y esto debe convertirse en un elemento central en la educación formal. La integralidad significa también que no se debe sobrevalorizar la cantidad de conocimientos, sino la capacidad de su comprensión y manejo. La integralidad implica que en la educación se combinan los campos de saberes sin aislarlos en diferentes disciplinas o materias. Esto es un desafío en la elaboración de las mallas curriculares, que desde su estructura no están construidas para el manejo integral de los conocimientos. La integralidad es también el respeto, los valores y la sabiduría en el uso de todos los conocimientos aprendidos.
- Los métodos de enseñanza-aprendizaje deben responder a la lógica práctica-productiva, una característica de las culturas indígena originaria campesinas. Hay que dejar de lado la sobrevalorización de los conocimientos teóricos que es típico en la sociedad moderna boliviana. La escuela debe abrir las puertas de sus aulas y facilitar a los niños oportunidades de aprender haciendo. Existen experiencias que pueden ser repensadas para la realidad boliviana actual; por ejemplo, las prácticas laborales que realizan los alumnos en diferentes lugares de trabajo. Es posible buscar formas que no requieren altos costos económicos.
- La enseñanza en y sobre los idiomas indígena originarios es un eje central para lograr aprendizajes intraculturales puesto que los idiomas transmiten la lógica cultural y los conocimientos intraculturales. Se deben buscar métodos propios del uso de los idiomas bolivianos para fortalecer su uso y desarrollo, y abandonar la idea que los idiomas indígena originarios sirven solamente como puente para el aprendizaje más efectivo del castellano.
- La escuela debe fomentar la autoestima cultural de los alumnos. Esto tiene que ser tomado en cuenta como método de enseñanza y los profesores tienen que estar conscientes de las actitudes (en relación con las diferentes culturas e idiomas) que transmiten a los alumnos. Este aspecto es importante también para producir mejores resultados de aprendizaje.

Cuando se intenta generar un cambio en los procesos de educación escolar, la principal responsabilidad en su implementación recae en los profesores y autoridades del sistema escolar en sus diferentes niveles. Los profesores y autoridades educativas entrevistados asumen de manera positiva lo que propone la Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez en relación con la educación intracultural, aunque también se ha podido observar en el terreno que en las autoridades educativas y profesores persisten actitudes discriminativas hacia las culturas indígena originaria campesinas. Los profesores enfatizan que el proceso de implementación de la ley debe ser inclusivo e informativo, combinado con capacitaciones que les otorguen herramientas aplicables a poner en marcha lo nuevo que plantea la ley.

Según el criterio de los profesores entrevistados, es posible que una parte de la educación intracultural sea dirigida por ellos y que otra parte la asuman los mismos comunarios, sabios o dirigentes. Es importante que los profesores sean asignados a su lugar de trabajo según sus conocimientos culturales y lingüísticos. Según el punto de vista de los comunarios, dirigentes y autoridades indígena originarios, se espera que los profesores manejen capacidades prácticas y productivas (por ejemplo, en agronomía) y que asuman un rol activo en las comunidades involucrándose como parte de la vida comunitaria. Los comunarios y dirigentes ven de manera positiva que la gente de su misma cultura (sabios, dirigentes, tejedoras etc.) asuman una parte de la enseñanza escolar.

En esta investigación, se ha tratado de demostrar que la educación intracultural no implica solamente un cambio en los contenidos de la enseñanza, sino que es un asunto estructural. Diciendo esto, lo intracultural se debe tomar en cuenta también en los contenidos y ejes temáticos de la educación, de la siguiente manera:

- En la educación intracultural, el manejo temático es integral, no basado en las disciplinas científicas o materias.
- En la transmisión de los contenidos temáticos, al mismo tiempo, se transmiten los valores, como, por ejemplo, el respeto.
- Recuperación, transmisión y desarrollo de los saberes propios indígena originario campesinos es un eje central.
- Los contenidos de la enseñanza deben tener relevancia en el contexto local-territorial (sin olvidar lo intercultural).
- Un elemento constituyente de la educación comunitaria es el fomento de la relación estrecha con la naturaleza/todo el mundo vivo, y esto no se puede lograr en la escuela mediante la

enseñanza clásica de biología, sino que debe ser tomado en cuenta de manera transversal.
- Varios de los entrevistados mencionan que la escuela debe transmitir la historia propia de cada pueblo o nación indígena originaria campesina, como un derecho humano de los pueblos indígena originario campesinos.
- En la educación intracultural se debe reflejar el sentido comunitario e intergeneracional de los conocimientos y saberes indígena originario campesinos.
- La organización de los contenidos debe partir del enfoque productivo y práctico para generar capacidades para la vida en los alumnos, para el vivir bien familiar y comunitario.
- Considerar la particularidad de los pisos ecológicos como algo fundamental de cada contexto socio-cultural y productivo, así como las diferencias internas en las propias naciones indígena originarias, como, por ejemplo, en el caso de la nación kallawaya.

Es evidente que mediante la educación intracultural se comenzarán a abordar nuevos temas y formas de trabajo escolar que antes pertenecieron al ámbito de educación comunitaria no formal. Aunque la escuela llegara a ser una parte más integral de la vida familiar y comunitaria para que tanto la escuela como la familia y comunidad juntos eduquen los niños y adolescentes, la escuela no puede reemplazar el rol de los padres, abuelos y autoridades comunitarios, si no que tiene que ser una educación conjunta entre todos los actores que participan en el proceso de formación para la vida de las generaciones jóvenes. En este sentido, es importante todavía reflexionar: ¿qué contenidos de lo intracultural llevar a la escuela formal? y ¿qué aspectos dejar como parte de la educación comunitaria no escolarizada? Por ejemplo, ¿la ritualidad, puede ser parte de la escuela o sería una distorsión de la misma llevarla al ámbito escolar?

La construcción del nuevo sistema plurinacional de educación cuenta con una diversidad de desafíos, que tienen que ser trabajados, como por ejemplo:

- Cambio de actitudes/descolonización para valorar las ciencias, conocimientos, saberes e idiomas indígena originario campesinos en el mismo nivel que los de las otras culturas.
- La constitución de los equipos de profesores (los que vienen del sistema formal y los comunitarios) y su permanente formación.
- Investigación, profundización, desarrollo y registro de las ciencias,

conocimientos, saberes e idiomas indígena originario campesinos desde los mismos pueblos y naciones, para el diseño curricular, metodológico, elaboración de materiales de apoyo y formación de profesores.

- Establecimiento del territorio, la comunidad y las autonomías indígena originaria campesinas como base de la educación, según lo que establece la Constitución Política del Estado y los derechos humanos de los pueblos indígena originario campesinos.
- Lograr la construcción comunitaria de los conocimientos y saberes como base de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Asumir desde el ámbito del sistema educativo la construcción comunitaria del Estado Plurinacional y el vivir bien.

Fuentes de información

Bibliografía

Albó, Xavier

2002 *Iguales aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. 4a edición actualizada, CIPCA Cuadernos de Investigación 52. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.

Albó, Xavier y Amalia Anaya

2003 *Niños alegres, libres, expresivos: La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. CIPCA Cuadernos de investigación 58. La Paz: UNICEF y CIPCA.

Alcón Tancara, Sofía

2005 *Formación docente en Warisata: el constructivismo y el papelógrafo*. La Paz: Plural, PINSEIB, PROEIB Andes.

Amadio, Massimo y Lucia D'Emilio

1993 *Comunidad, escuela y currículo. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe 4*. La Paz: UNICEF.

Arispe, Valentín

2006 *Mbaravikiyekua INSPOC pegua: Cómo irradia el trabajo del INSPOC*. La Paz: Plural, PINSEIB, PROEIB Andes.

Arnold, Denise Y. y Juan de Dios Yapita

2000 *El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras*. Colección Academia número nueve. La Paz: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UMSA e ILCA.

Arnold, Denise Y.; Pamela Calla, Ramiro Molina y Mario Yapu
2006 *La política del reconocimiento y la distribución intercultural: Estrategias productivas para repensar la educación secundaria en Bolivia.* La Paz: ILCA.

Borgström, Maria
2004 "Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen". En Lahdenperä, P. (ed.): *Interkulturell pedagogik i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur, pp.33-56.

Catalán Colque, Ruth Lucy
2007 *Encuentros y desencuentros: luchando por una educación propia y participativa.* La Paz: Plural, PROEIB Andes, UMSS.

Centro de Culturas Originarias Kawsay
2005 *Metodología propia: educación diferente*. Cochabamba: Kawsay.
2010a *Memoria del seminario-taller de educación comunitaria.* Cochabamba 2-4 de junio. No publicado.
2010b *Memoria del segundo taller de educación comunitaria.* Cochabamba 26 y 27 de junio. No publicado.

Choque Canqui, Roberto
1992 "La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)". En Choque Canqui, Roberto *et al.*: *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Ediciones Aruwiyiri, pp. 19-40.

Choque Canqui, Roberto y Cristina Quisbert Quispe
2006 *Educación indigenal en Bolivia: Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales.* La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas UBIH-PAKAXA.

Combès, Isabelle
2005 *Etno-historias del Isoso: Chané y chiriguanos en el Chaco boliviano (siglos XVI a XX)*. La Paz: PIEB e IFEA.

CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA
2004 *Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural.* Santa Cruz.

Consejo Educativo de la Nación Quechua
2007 *Recuperación de saberes y conocimientos ancestrales y territorialidad de la nación quechua.* Sucre: CENAQ.
2009 *Currículo regionalizado de la nación quechua*. Sucre. No publicado.

Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní
2007 *Saberes y conocimientos y administración educativa del pueblo guaraní.* Camiri: CEPOG.

Contreras, Manuel y María Luisa Talavera Simoni
2003 *The Bolivian education Reform 1992-2002: Case studies in large scale education reform.* Country Studies Education Reform and Management Publication Series. Vol. II No. 2 November 2003. Washington DC: The World Bank.
2005 *Examen parcial: La Reforma Educativa Boliviana 1992 - 2002*. 2a Edición. La Paz: PIEB.

Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
1991 *Hacia una educación intercultural bilingüe. Propuesta educativa de CSUTCB*. Revista Raymi 15, La Paz.
2006 *Nueva Constitución Plurinacional: Propuesta política desde la visión de campesinos indígenas y originarios*. La Paz: CSUTCB.

de Vries, Lucie
1990 "Un balance de los modelos pedagógicos de la educación bilingüe en Ecuador". En: *Pueblos indígenas y educación No 14*. Quito: Abya Yala y Proyecto EBI, pp. 11-22.

Fernández, Marcelo
2006 "Pachakuti. Pensamiento crítico descolonial aymara frente a epistemes opresores". En Yapu, Mario (compilador): *Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria del seminario internacional*. La Paz: Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia, pp. 79-102.

Fundación UNIR Bolivia
Segunda encuesta nacional Diversidad Cultural Hoy 2008: Una radiografía al país. La Paz: Fundación UNIR.

Garcés Velásquez, Fernando
2009 *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas.* La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Garcés, Fernando y Soledad Guzmán
2003 *Educacionqa, kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan. Elementos para diversificar el currículo de la nación quechua*. Sucre: Consejo Educativo de la Nación Quechua.

García R., Fernando Antonio
2005 *Yachay: concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua.* La Paz: Plural, PINSEIB, PROEIB Andes.

Gobierno de Bolivia
Código de la Educación Boliviana. Decreto Ley No. 10704 de 20 de enero de 1955.

Ley de Participación Popular, Ley No. 1551 de 20 de abril de 1994.

Ley de Reforma Educativa, Ley No. 1565 de 7 de julio de 1994.

Decreto Supremo 23949 de Órganos de Participación Popular, 1 de febrero de 1995.

Decreto Supremo 23950 de Organización Curricular de la Reforma Educativa, de 1 de febrero de 1995.

Decreto Supremo 23951 de Estructura Administrativa Curricular, 1 de febrero de 1995.

Decreto Supremo 23952 de Estructura de Servicios Técnico Pedagógicos, 1 de febrero de 1995.

Decreto Supremo 25273 de Organización y Funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito, 8 de enero de 1999.

Código del Niño, Niña y Adolescente. Ley No. 2026 de 27 de octubre de 1999.

Decreto Supremo 28725 sobre la necesidad de abrogar la Ley de Reforma Educativa de 24 de mayo de 2006.

Plan Nacional de Acción de Derechos Humanos Bolivia Digna para Vivir Bien 2009 - 2013. Decreto Supremo No. 29851 de 10 de diciembre de 2008.

Constitución Política del Estado, promulgada el 7 de febrero de 2009.

Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez, Ley No. 070 de 20 de diciembre de 2010.

Hargitai, R.; Ö. Farkas, L. Ropolyi, G. Veress y G. Vankó,
1997 "Tetralectics - An approach to postmodern logic". En *Symmetry: Culture and Science*, 8 (3-4). Budapest: Symmetrion, pp. 295-313.

Herrera Peña, Gustavo
1995 "Principales dificultades en la planificación y desarrollo de programas de educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de América Latina". En: *Congreso de educación intercultural bilingüe América Indígena.* Antigua: Ministerio de Educación de Guatemala, Secretaria Nacional de Educación de Bolivia y Red Intercultural de Cooperación al Sector de Educación.

Ishizawa, Jorge
2009 "Notas para una epistemología de la afirmación cultural en los Andes centrales". En PRATEC: *Epistemologías en la educación intercultural. Memorias del II taller sobre Educación Intercultural y Epistemologías Emergentes.* Lima: PRACTEC.

Kantasalmi, Kari y Juan Carlos Llorente
2010 "Observing educational knowledge between education and schooling". En Llorente, Juan Carlos; Kari Kantasalmi y Juan de Dios Simón: *Approaching indigenous knowledge: Complexities of the research processes.* Helsinki: University of Helsinki, Institute of Behavioural Science, pp. 21-46.

Lahdenperä, Pirkko
2004 ”Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför?”. En Lahdenperä, P. (ed.): *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, pp.11- 31.

Lambertín, Gretel y Pilar Lizárraga
2008 *La propuesta de refundación del proceso educativo en el marco de la asamblea constituyente en Bolivia: la descolonización de la educación.* Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Serie Ensayos & Investigaciones No. 29.

Limachi Pérez, Vicente
2005 *Gestión y enseñanza de CL2. Tensiones y discontinuidades.* La Paz: Plural, PINSEIB, PROEIB Andes.

Llorente, Juan Carlos; Kari Kantasalmi y Juan de Dios Simón
2010 *Approaching indigenous knowledge: Complexities of the research processes.* Helsinki: Helsinki University Press.

López Flores, Carmen
2005 *La EIB en Bolivia: un modelo para armar.* La Paz: Plural, PINSEIB, PROEIB Andes.

López, Luis Enrique (editor)
2005 *De resquicios a boquerones: La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes y Plural Editores.
2009 *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas.* La Paz: FUNPROEIB Andes, PLURAL.

López, Luis Enrique y Carlos Rojas (editores)
2006 *La EIB en América Latina bajo examen.* La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural Editores.

Machaca Benito, Guido C.
2005 *Seis años de EIB en Piusilla: Una aproximación cuantitativa y cualitativa*. La Paz: Plural, PINSEIB, PROEIB Andes.

Mamani Capchiri, Humberto
1992 "La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943". En Choque, Roberto *et al.*: *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Ediciones Aruwiyiri, pp. 79-98.

Mato, Daniel (Coord.)
2009 *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos.* Caracas: UNESCO IESALC.

Mendoza, José G. (editor)
1994 *La propuesta de la escuela intercultural bilingüe en el contexto de la reforma educativa.* La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Carrera de Lingüística e Idiomas.

Meentzen, Angela
2007 *Políticas públicas para los pueblos indígenas en América Latina: Los casos de México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*. Lima: Fundación Konrad Adenauer.

Ministerio de Educación
2010 *Diagnóstico sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo de los pueblos cavineño, tsimane', mosetén, movima y takana.* La Paz: Proyecto EIBAMAZ.

Ministerio de Educación y Culturas
— *Proyecto de Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez (s/f).*
2008 *Compilado de documentos curriculares. 1er encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional.* La Paz.
2009 *Universidad Indígena Quechua "Casimiro Huanca"*. Cochabamba.

Ministerio de Planificación del Desarrollo
2007 *Plan Nacional de Desarrollo: Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien: Lineamientos Estratégicos 2006-2011*. La Paz.

Miranda Casas, F.
1994 "Consideraciones culturales para un currículo de educación intercultural bilingüe". En Mendoza, J.: *La propuesta de la escuela intercultural bilingüe en el contexto de la reforma educativa.* La Paz: UMSA/ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Carrera de Lingüística e Idiomas, pp. 87-103.

Mosha, Sambuli R.
1999 "The inseparable link between intellectual and spiritual formation in indigenous knowledge and education: A case study in Tanzania". En Semali, Ladislaus M. y Joe L. Kincheloe (editores): *What is indigenous knowledge? Voices from the Academy.* New York: Falmer Press, pp. 209-225.

Naciones Unidas

Concluding Observations of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights: Bolivia, E/C.12/1/Add.60, 21 May 2001.

Observaciones finales del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial: Bolivia. Examen de los informes presentados por los Estados Partes de conformidad con el Artículo 9 de la Convención, CERD/C/63/CO/2 de 10 de diciembre de 2003.

Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights and fundamental freedoms of indigenous people. Rodolfo Stavenhagen. E/CN.4/2005/88, 6 January 2005.

Comité de los Derechos del Niño. Examen de los informes presentados por los Estados Partes en virtud del artículo 44 de la convención. Observaciones finales: Bolivia. CRC/C/15/Add.256, 11 de febrero de 2005.

Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, Informe sobre el cuarto periodo de sesiones (16 a 27 de mayo de 2005), Consejo Económico y Social. Documentos Oficiales, 2005, Suplemento No. 23, E/2005/43, E/C.19/2005/9.

Conclusiones y recomendaciones del seminario de expertos sobre pueblos indígenas y educación. Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Rodolfo Stavenhagen. Adición E/CN.4/2005/88/Add.4, 15 de diciembre de 2005.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Resolución A/RES/61/295 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas 13 de septiembre de 2007. Vigente en Bolivia mediante Ley No. 3760 de 7 de noviembre de 2007.

Informe del Relator Especial sobre la situación de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Rodolfo Stavenhagen, Adición, Misión a Bolivia, A/HRC/9/11/Add.2.

Informe del Relator Especial sobre la situación de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Rodolfo Stavenhagen, Adición, Nota preliminar sobre la Misión

a Bolivia (25 de noviembre a 7 de diciembre de 2007), A/HRC/6/15/Add.2, 11 de diciembre de 2007.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Respuestas proporcionadas por el gobierno de Bolivia a la lista de cuestiones. E/C.12/BOL/Q/2/Add.1, 30 de abril de 2008.

Committee on Economic, Social and Cultural Rights. Second Periodic Report of Bolivia: Summary Record of the Meeting, E/C.12/2008/SR.12, 9 May 2008.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Examen de los informes presentados por los Estados Partes de conformidad con los artículos 16 y 17 del pacto. Observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: Bolivia. E/C.12/BOL/CO/2, 8 de agosto de 2008.

National voluntary presentation of the Report of Bolivia. Annual ministerial review of the Economic and Social Council. Fulfilment of the Millennium Development Goals. E/2009/96. 15 June 2009.

Information received from Governments: Plurinational State of Bolivia. E/C.19/2010/12/Add.1, 1 February 2010

Navarro Vásquez, Claudia Mónica
2006 *Políticas de la memoria en la construcción identitaria en Ramada.* La Paz: Plural, PROEIB Andes.

Nucinkis, Nicole
2006 "La EIB en Bolivia". En López, Luis Enrique y Carlos Rojas (editores): *La EIB en América Latina bajo examen.* La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural Editores, pp. 25-110.

Organización Internacional del Trabajo
Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, vigente en Bolivia mediante Ley No. 1257 de 12 de julio de 1991.

Ortiz Espinoza, María Elena
2008 "Sistematización de los modelos pedagógicos en las experiencias educativas con pueblos indígenas en América Latina". En Alfaro,

Santiago *et al.*: *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 219-233.

Pari Rodríguez, Adán
2005 *Enseñanza de la lectura y la escritura en quechua (L1): Unidad Central del Núcleo de Rodeo*. La Paz: Plural, PINSEIB, PROEIB Andes.
2009 "Epistemología del conocimiento científico andino: yachaymanta yachay". En UNICEF/Proyecto EIBAMAZ: *El Vuelo de la Luciérnaga No 2. Revista semestral para el diálogo entre personas de pueblos nacionalidades diferentes*. Lima: UNICEF/Proyecto EIBAMAZ, pp. 48-67.

Patzi Paco, Félix
2006 *Etnofagia estatal: Modernas formas de violencia simbólica (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia).* 2a Edición. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas.

Pinaya Flores, B. Víctor
2005 *Constructivismo y prácticas de aula en Caracollo.* La Paz: Plural, PINSEIB, PROEIB Andes.

Prada Ramírez, Fernando
2009 "Territorios epistemológicos y autoaprendizajes en los tsimane' y mosetenes del Río Quiquibey en Bolivia". En UNICEF/Proyecto EIBAMAZ: *El Vuelo de la Luciérnaga No 2. Revista semestral para el diálogo entre personas de pueblos nacionalidades diferentes*. Lima: UNICEF/Proyecto EIBAMAZ, pp. 96-131.

Prada Ramírez, Fernando y Amilcar Zambrana Balladares
2010 "Productive education and indigenous curricula in the bolivian amazonian region". En Llorente, Juan Carlos; Kari Kantasalmi y Juan de Dios Simón: *Approaching Indigenous Knowledge: Complexities of the Research Processes.* Helsinki: University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, pp. 133-161.

Proyecto Tantanakuy
2004 *Percepciones de la EIB: Estado de situación de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. Cochabamba: PROEIB Andes y Proyecto Tantanakuy.

PROEIB Andes y CEPOs
2006 *Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas. Módulo 4: Identidad, Interculturalidad y Ciudadanía en Bolivia.* Cochabamba.

Ramírez Eras, Ángel
2001 "Problemas teóricos del conocimiento indígena: Presupuestos e inquietudes epistemológicas de base". En *Revista Yachaykuna 1*, abril 2001. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas.

Reascos, Nelson
2009 "Encuentros y desencuentros entre la epistemología occidental y la epistemología de los pueblos indígenas". En UNICEF/Proyecto EIBAMAZ: *El Vuelo de la Luciérnaga No 2. Revista semestral para el diálogo entre personas de pueblos nacionalidades diferentes.* Lima: UNICEF/Proyecto EIBAMAZ, pp. 22-45.

Rengifo Vásquez, Grimaldo
2003 *La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación cultural.* Lima: PRATEC.
2009 *Las chacras de la escuela y de la niñez, y la descolonización de la educación.* Ponencia elaborada para el Congreso Internacional de Educación "Bodas de Oro" La Salle. Lima: Pratec. http://www.pratecnet.org/pdfs/LaSalle50.pdf (6.5.2010).

Reynar, Rodney
1999 "Indigenous people's knowledge and education: A tool for development?". En Semali, Ladislaus M. y Joe L., Kincheloe (editores): *What is indigenous knowledge? Voices from the Academy.* New York: Falmer Press. pp. 286-304.

Saaresranta, Tiina
2005 *Informe de viaje a la Amazonia colombiana 23.5. – 3.6.2005.* Viaje realizado por invitación de la Fundación Gaia, Inglaterra. Cochabamba: Centro de Culturas Originarias. No publicado.

Saaresranta, Tiina y Magaly Hinojosa Román
2009 *Derechos de los pueblos indígena originario campesinos de Cochabamba: Entre la ley y la realidad.* La Paz: PIEB y Ministerio de la Presidencia.

Saavedra, José Luis (comp.)
2007 *Educación superior, interculturalidad y descolonización.* La Paz: PIEB y CEUB.

Sachdev, Itesh; Denise Arnold y Juan de Dios Yapita
2006 "Indigenous identity and language: Some considerations from Bolivia and Canada". En: *BISAL I, 2006; Birkbeck University of London*, pp. 107-128.

Semali, Ladislaus M. y Joe L. Kincheloe (editores)
1999 *What is indigenous knowledge? Voices from the Academy.* New York: Falmer Press.

Sichra, Inge
2005 "¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística". En: *Qinasay* 3 Revista de Educación Intercultural Bilingüe, pp. 161-181.
2007 "A case study from South America: Bolivia". En Caroline Haddad (ed.): *Improving the quality of mother tongue-based literacy and learning: Case studies from Asia, Africa and South America.* Bangkok: UNESCO Bangkok, pp. 168-179.
2010 "Análisis de la Constitución Política del Estado Plurinacional y el Proyecto de Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez". Ponencia desarrollada en Mesa Redonda *La educación en tiempos de descolonización*. Cochabamba: UMSS. No publicado.

Simón, Juan de Dios
2010 "Preface". En Llorente, Juan Carlos; Kari Kantasalmi y Juan de Dios Simón: *Approaching indigenous knowledge: Complexities of the research processes.* Helsinki: University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, pp. 9-17.

Smith, Linda Tuhiwai
2001 *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples.* Zed Books Ltd London and New York, University of Otago Press, Dunedin, Third impression.

Smith, Graham Hingangaroa
2003 *Indigenous struggle for the transformation of education and schooling*, Keynote Address to the Alaskan Federation of Natives

(AFN) Convention. Anchorage, Alaska, U.S, October 2003. http://www.ankn.uaf.edu/curriculum/Articles/GrahamSmith/ (30.4.2010)

UNICEF
1994 *Tataendi: el fuego que nunca se apaga: campaña de alfabetización en guaraní*. Santa Cruz.

Universidad Intercultural Amawtay Wasi
2004 *Sumak yachaypi alli kawsaypipash yachakuna. Aprender en la sabiduría y el buen vivir. Learning wisdom and the good way to live*. Colección Amauta Runacunapa Yachay, ARY, No. 2. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi y UNESCO.

Walsh, Catherine
2002 "Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico". En: *Boletín ICCI-Rimai, Año 4, No. 36*, Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas.
2006 "De-colonialidad e interculturalidad: Reflexiones (des)de proyectos político-epistémicos". En Yapu, Mario (compilador): *Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria del seminario internacional,* La Paz: Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia, pp. 169-183.

Yáñez, Consuelo
1993 "Investigación educativa: situación y perspectivas". En Küper, W. (ed.): *Investigación pedagógica intercultural bilingüe*. Quito: Editorial Abya-Yala, pp.14-21.

Zambrana Balladares, Amilcar
2009 "Prácticas de curación en el marco de la socialización territorial de niños en el pueblo tsimane'". En UNICEF/Proyecto EIBAMAZ: *El Vuelo de la Luciérnaga No 2. Revista semestral para el diálogo entre personas de pueblos nacionalidades diferentes*. Lima: UNICEF/Proyecto EIBAMAZ, pp. 134-159
2008 *Papawan Khuska Wiñaspa. Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa*. Plural, PROEIB Andes.

Diálogos/Entrevistas

Autoridades y expertos

Alegre, Alejandro; presidente del Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), Cochabamba, 28.5.2010.

Almendras, Gregorio; presidente de la junta educativa del departamento de Cochabamba, Sucre, 29.06.2010.

Apala, Pedro; técnico de educación de la Coordinadora Nacional de los CEPOs (CNC-CEPOs), Santa Cruz, 7.10.2010.

Ato Salinas, Gonzalo; vicepresidente del Consejo Educativo Aymara (CEA), Santa Cruz, 8.10.2010.

Caipi Alba, Juana; secretaria de EIB del Consejo Educativo de los Pueblos Indígenas Mojeños (CEPOIM), Santa Cruz, 8.10.2010.

Carrillo Choque, Félix; director distrital de educación, provincia Bautista Saavedra, 22.09.2010.

Condori Paco, Severa; *mama t´alla*, CONAMAQ, Cochabamba, 25.5.2010.

Ferreira, Basilio; secretario de educación superior del Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), Santa Cruz, 8.10.2010.

Guarayo, Eloy; representante de la junta distrital, provincia Bustillo del departamento de Potosí, Sucre, 30.6.2010.

Llorente, Juan Carlos; investigador, apoyo técnico del proyecto EIBAMAZ, La Paz, 19.5.2010.

Mamani Quispe, Manuel; secretario ejecutivo, Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba, FSUTCC, Cochabamba, 28.9.2010.

Mita Yucra, Rosendo; secretario de educación de la CSUTCB y presidente de la junta comunitaria de la Universidad Quechua “Casimiro Huanca”, Sucre, 29.5.2010.

Pari, Adán; oficial de educación (bilingüe), UNICEF Bolivia, La Paz, 19.5.2010.

Pati Condori, Eduardo; presidente del Consejo Educativo Comunitario Departamental de Potosí, Sucre, 30.6.2010.

Pérez Choque, Cenobio; secretario ejecutivo de la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos del Norte de Potosí, Cochabamba, 28.9.2010.

Plaza, Pedro; lingüista, docente del Programa de Maestría en EIB, Universidad San Simón, Cochabamba, 4.5.2010.

Ramírez, Noemí; profesora quechua, ex técnico del Ministerio de Educación y Culturas, Cochabamba, 11.5.2010.

Serrano Herrera, Arturo; técnico EIB del CENAQ, Cochabamba, 16.8.2010.

Veizaga Rojas, Daniel; presidente de la junta escolar de la provincia Alonso de Ibáñez de Sacaca, departamento de Potosí, Sucre, 30.6.2010.

Villca, Luciano; ex Secretario de Formación y Participación Social Comunitaria de CENAQ, Quillacollo, 1.5.2010.

Zurita Escalera, Juan; presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua - CENAQ, Cochabamba 25.5.2010.

Comunidad Taputá:

Andrés, Ronald; vicepresidente de la organización de jóvenes, profesor bilingüe de secundaria de la materia de psicología. 16.08.2010.

Andrés Morales, Serafina; madre de familia, presidenta de la organización de mujeres. 15.08.2010

Arete Morales, Quirino; padre de familia, junta escolar. 17.08.2010

Areyu Vásquez, Julián; *mburuvicha* comunal de Taputá. 15.11.2010

Calsina, Humberto; profesor del colegio Elvio Suárez Alba, padre de familia y comunario de Taputá. 17.08.2010

Carayca Vásquez, Ovidio; padre de familia, anciano. 16.08.2010.

Chávez Montenedro, Ricardo; director distrital de educación del municipio de Charagua. 12.11.2010.

Espinoza, Benedicto; padre de familia y profesor bilingüe de la materia de educación física. 15.08.2010.

Fernández, Jesús Francisco; director del colegio Elvio Suárez Alba. 17.08.2010.

Justiniano, Isac; padre de familia, presidente de la junta escolar. 16.08.2010.

León, Duarte; padre de familia. 17.08.2010.

Molina, Alejo; padre de familia. 14.08.2010.

Ramos Núñez, Candelaria; madre de familia. 17.08.2010

Romero, Avelina; madre de familia. 17.08.2010.

Romero, Soraida; madre de familia. 17.08.2010.

Solares Mayta, Beatriz; profesora de las materias ciencias sociales, geografía e historia. 18.08.2010

Suárez, Beny; madre de familia, profesora de las materias inglés, ciencias naturales y química.

Yarucari Carayca, Marciano; padre de familia, ex corregidor de la comunidad. 16.08.2010.

Comunidad Pauje Yuyo:

Carrillo Choque, Félix; director distrital de educación Charazani Curva. 22.09.2010.

Chambi, Alcides; padre de familia, central, mallku originario. 19-09-2010.

Claure Salinas, Mireya; estudiante del tercero de primaria. 22.09.2010.

Cortez Chupara, César; estudiante de quinto de primaria. 21.09.2010

Huanca, Gustavo; secretario ejecutivo de la Federación de Productores de Coca de los Yungas Cantón Carijana. 14.09.2010.

León Peces, Emilio; director del sub núcleo Carijana. 22.09.2010.

Mamani Mamani, Margarita; estudiante del tercero de primaria. 22.09.2010.

Patty Quispe, Alejandro; padre de familia, profesor de los cursos cuarto, quinto y sexto. 15.09.2010.

Quispe Cupara, Estanis; estudiante de quinto de primaria. 21.09.2010

Siñani, Lidia madre de familia, vicepresidenta de la organización de mujeres. 20.09.2010.

Siñani Mamani, Leticia; profesora de séptimo y octavo. 20.09.2010.

Soliz, Isabel; madre de familia, vicepresidenta de la organización de mujeres. 21.09.2010.

Vargas, Benjamín; padre de familia, secretario general de la comunidad (mallku de la comunidad). 22.09.2010.

Yapacu Carrillo, Mercedes; profesora de la escuela Pauje Yuyo. 20.09.2010.

Yapu, Supertino; padre de familia. 24.10.2010

Otras actividades comunitarias

Comunidad Taputá

Diálogo comunitario con cuatro madres de familia. 16.08.2010

Grupo focal, con 19 estudiantes de cuarto de secundaria del Colegio Elvio Suárez Alba. 17.08.2010

Participación en las actividades deportivas con 40 jóvenes y adolescentes de la comunidad. 15.08.2010

Taller de validación de los resultados de investigación, con 57 personas (jóvenes, adolescentes, niños, padres de familia y autoridades de la comunidad Taputá). 11.11.2010

Comunidad Pauje Yuyo

Grupo focal con 12 padres y madres de familia. 22.08.2010

Participación de los actos cívicos de la escuela para el día del estudiante y la visita del director distrital, con 60 personas (estudiantes, profesores, padres de familia, autoridades de la comunidad y autoridades de educación). 21- 22.09.2010

Participación en las actividades deportivas de la comunidad, con 40 niños, adolescentes y profesores. 21.08.2010

Participación en las actividades de cosecha de coca en la chacra, siete niños y padres de familia. 15-20.09.2010

Participación en el ampliado de la Central Pauje Yuyo, con 70 personas (madres de familia, padres de familia, jóvenes y autoridades de siete comunidades). 15.08.2010

Taller de validación de los resultados de investigación, con 38 padres de familia y autoridades de la Central Campesina Yuyo. 24.10.2010

Autores

Tiina Saaresranta

Magister en Ciencias Políticas, con especialidad en derecho internacional de los derechos humanos en la Universidad Åbo Akademi, Finlandia. Actualmente, realiza estudios doctorales en la misma universidad con enfoque en los derechos de los pueblos indígena originario campesinos en el sistema educativo en Bolivia. Coordinadora de los proyectos de investigación *Derechos de los Pueblos Indígena Originario Campesinos de Cochabamba: entre la ley y la realidad* (PIEB) y *Proyecto de apoyo a la construcción de indicadores de "vivir bien": Investigación etnográfica acerca del Vivir Bien en la zona sur de la Ciudad de Cochabamba* (Universidad PIEB). Ha realizado trabajos de investigación sobre el derecho consuetudinario indígena en Ecuador y derechos de la niñez indígena en Bolivia. Ha trabajado durante varios años en proyectos de desarrollo relacionados con temas de educación y derechos de los pueblos indígena originarios en Bolivia, Ecuador y Guatemala.

Rufino Díaz Maquera

Con formación en sociología, realizó un diplomado en *Derechos de los Pueblos Indígenas y el Estado Plurinacional* en la Universidad Simón I. Patiño. Co autor de la investigación *Derechos de los pueblos indígenas: ¿Qué es? y ¿Dónde están?* Actualmente es coordinador del proyecto de "Jóvenes aportando al desarrollo comunitario", en el Centro de Culturas Originarias Kawsay.

Magaly Hinojosa Román

Socióloga, realizó diplomados en: *Formación de líderes para la transformación* (Fundación IDEA, Universidad Católica-CAF); *Producción de textos en quechua* (Fundación PROEIB-ANDES, UMSS); actualmente realiza un diplomado en *Cosmovisión andina y método en la enseñanza del idioma qhichwa* (Centro Misionero Maryknoll, Academia de Quechua, Universidad UNIFRANZ). Ha trabajado en el proyecto de investigación *Derechos de los Pueblos Indígena Originario Campesinos de Cochabamba: entre la ley y la realidad*, Consultora en gestión educativa en el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ).